



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAYSSA OLIVEIRA SOUSA

**A PRODUÇÃO DE LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília
2016

RAYSSA OLIVEIRA SOUSA

**A PRODUÇÃO DE LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar

Brasília

2016

RAYSSA OLIVEIRA SOUSA

**A PRODUÇÃO DE LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar

Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar (Orientadora – UnB)

Dra. Fátima Vidal Rodrigues (Examinadora – FE/UnB)

Prof. Esp. Amarildo João Espíndola (Examinador – DLV/UNIR)

Brasília, 12 de dezembro de 2016

Aos surdos que me apresentaram uma nova língua, uma nova cultura e, sobretudo, uma nova perspectiva de ver o mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Autor da vida, meu Pai, que meu deu vigor, força e inspiração para seguir firme nessa árdua jornada de estudo e pesquisa, conciliando com muito esforço a graduação e o mestrado.

À minha tão excelente orientadora, Prof.^a Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar, por compartilhar comigo parte de sua experiência e conhecimento de forma tão prazerosa. Nossas conversas e orientações foram muito significativas, aprendi demais. Suas correções e revisões me inspiraram muito! Nunca vou esquecer! Admiro sua inteligência!

À minha família e amigos que compreenderam minha ausência.

À minha amiga Lenilda, carinhosamente Lelê, por ter tanta disposição em devorar os livros acerca dos letramentos comigo, mesmo com inúmeras demandas, não se cansava de ler, estudar, pensar, problematizar e debater.

À professora Dra. Fátima Vidal que me inspira tanto com sua inteligência, meiguice, carinho e por ter me acolhido em sua disciplina quando ainda nem passava pela minha cabeça cursar Pedagogia. Que bom que estamos juntas desde aquele momento e até hoje no Semillero Brasil.

À professora e minha orientadora do mestrado, Prof.^a Dra. Mariana Mastrella que me incentivou a continuar firme na graduação, mesmo com as inúmeras demandas da pós, e, mais do que isso por ter tido a brilhante ideia de que eu adiantasse essa pesquisa de monografia, para que aos poucos me preparasse para a dissertação do Mestrado.

À equipe gestora da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga por ter me acolhido com tanto carinho nesse tempo em que estive lá. Me senti em casa.

Ao professor Amarildo por ter aceitado compor minha banca e contribuir com essa pesquisa.

Por último, não menos importante, agradeço à brilhante professora regente da turma em que esta pesquisa se desenvolveu. Seu trabalho pedagógico, sua criatividade, dedicação e esmero, me inspiram a continuar firme nos estudos, sobretudo, em minha formação continuada. Tenho muito o que aprender com você ainda, mais do que já aprendi.

Certa vez, os governos dos Estados da Virgínia e de Maryland, nos Estados Unidos, sugeriram aos índios que enviassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas dos brancos. Na carta-resposta, os indígenas agradeciam, recusando. Eis um trecho da carta dos indígenas,

(...) Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o nosso bem e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. (...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo ou construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão concordamos que os nobres senhores de Virgínia nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.

(Citado por Carlos Rodrigues Brandão, O que é educação, p. 8-9)

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar como os processos de letramento e identidade se constroem e são produzidos nas práticas pedagógicas na educação infantil de surdos, uma vez que a criança surda chega à escola sem língua e que a questão da identidade passa pela presença de um modelo ou um referencial. Assim, teve por objetivo construir um olhar sobre essa temática e os entrelaçamentos na prática pedagógica bilíngue para estudantes surdos nos quais letramentos e identidades convergem. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, na qual foram feitas observações participativas e entrevista semi-estruturada com a professora da turma em que a pesquisa se desenvolveu. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa está relacionado aos estudos sobre identidades e letramento e a relação deles com a educação de surdos. O foco da análise dos dados foi observar a inter-relação do letramento e a construção da identidade por meio das atividades propostas em sala de aula e da relação entre professora e alunos, assim como entre alunos e alunos. Ao fim desta pesquisa foi possível perceber a importância de que a proposta pedagógica esteja alinhada aos propósitos do letramento, isto é, relacionando o conteúdo aprendido na escola com as experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos fora dos muros da escola. Assim como, foi possível observar a necessidade de que a pluralidade linguística e cultural dos estudantes surdos e ouvintes sejam consideradas, de forma que não haja homogeneização dos sujeitos que são diferentes, mas que muitas vezes são tratados como se fossem iguais seguindo algum modelo identitário estabelecido. Percebe-se que as práticas de letramento e a construção das identidades são desenvolvidas reiteradamente na sala de aula observada.

Palavras-chave: Letramento. Identidade. Surdez.

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|----|
| Foto 01 – Placa que fica arredor do muro da escola..... | 45 |
| Foto 02 – Corredor central da escola onde estão as salas de aula..... | 45 |
| Foto 03 – Cartaz fixado na sala de aula – Atividades diárias da turma..... | 50 |
| Foto 04 – Capa do livro João e o pé de feijão..... | 51 |
| Foto 05 – Cartazes com os membros da família..... | 54 |
| Foto 06 – Calendário ontem, hoje e amanhã..... | 56 |
| Foto 07 – Calendário fixado em uma das paredes da sala de aula..... | 56 |
| Foto 08 – Etapas do desenvolvimento..... | 58 |
| Foto 09 – Estudantes brincando com o quebra-cabeça..... | 59 |
| Foto 10 – Estudantes com o presente do dia das mães..... | 61 |
| Foto 11 – Estudantes desenhando a mamãe..... | 64 |
| Foto 12 – Estudante procurando o nome..... | 65 |
| Foto 13 – Estudante colando o nome no quadro ao lado da foto..... | 66 |
| Foto 14 – Professora e alunos, sinalizando enchente. Projeto: a cidade que temos e a cidade que queremos..... | 68 |
| Foto 15 – Slides sobre meio ambiente sendo apresentando pela professora da Educação Linguística Precoce..... | 69 |
| Foto 16 – Capa do livro..... | 70 |
| Foto 17 – Professora contando história..... | 71 |
| Foto 18 – Estudante colando os cabritinhos no caderno..... | 71 |
| Foto 19 – Estudante e professora interagindo com os slides sobre alimentação saudáveis e não saudáveis..... | 72 |
| Foto 20 – Aula com uso de slides para explicar sobre o Dia Nacional da Libras..... | 74 |
| Foto 21 – Alunos de duas turmas diferentes ensaiando para a festa junina..... | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01 – Tipos de letramento..... | 25 |
| Quadro 02 – Concepções de Identidade..... | 32 |
| Quadro 03 – Identidades Surdas..... | 37 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA/DF - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal.

CILC – Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia

FE – Faculdade de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PAS – Programa de Avaliação Seriada

SEEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 10 |
| MEMORIAL EDUCATIVO..... | 12 |
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1. LETRAMENTO..... | 21 |
| 1.1 Letramento e surdez..... | 26 |
| 2. IDENTIDADE..... | 31 |
| 2.1 Identidade e surdez..... | 35 |
| 2.2 Identidade, diferença e surdez..... | 39 |
| 2.3 Identidade, ouvintismo e surdez..... | 41 |
| 3. METODOLOGIA..... | 43 |
| 3.1 Pesquisa qualitativa..... | 43 |
| 3.2 Contexto da pesquisa..... | 44 |
| 3.3 Participantes da pesquisa..... | 47 |
| 3.4 Problema de pesquisa..... | 48 |
| 3.5 Instrumentos de construção de dados..... | 47 |
| 3.5.1 Entrevista..... | 48 |
| 3.5.2 Observações..... | 48 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 77 |
| REFERÊNCIAS..... | 81 |
| PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS..... | 85 |
| APÊNDICES..... | 86 |
| Apêndice A – Entrevista com a professora..... | 86 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 87 |

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é composto por três partes: o memorial educativo, o estudo monográfico e as perspectivas profissionais. A primeira parte, o memorial educativo, traz a trajetória escolar e acadêmica da pesquisadora, procurando mostrar de que forma sua história se relaciona com a pesquisa.

A segunda, o estudo monográfico, composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Letramento” apresenta um panorama geral do que vem a ser o letramento e como pode ser relacionado com a educação de surdos baseando-nos em algumas pesquisas previamente desenvolvidas.

O capítulo seguinte, “Identidade”, traz o aporte teórico sobre os estudos de identidade, assim como a relação entre identidade e surdez; identidade, diferença e surdez e entre identidade, ouvintismo e surdez.

No terceiro capítulo, por sua vez, é apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa. Além de uma breve descrição do contexto de pesquisa onde a mesma foi desenvolvida e a descrição dos participantes dela.

O quarto capítulo abriga os “Resultados e Discussões”, no qual se encontram as discussões dos episódios descritos ao longo das observações das aulas. As análises que são apresentadas neste capítulo foram realizadas à luz do aporte teórico.

Na terceira parte desse estudo encontram-se as perspectivas profissionais que tenho para o meu futuro após o fim da formação no Curso de Pedagogia.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Escrever sobre a minha trajetória escolar e acadêmica é uma excelente oportunidade para trazer à memória saudosas lembranças de um tempo que passou, de escolhas que foram sabiamente realizadas e que estão concretamente presentes nos meus dias. Percebo que minha memória é muito boa porque tenho flashes de alguns episódios desde os meus três anos de idade, quando tive a oportunidade de ir à escola pela primeira vez. O que me alegra é que as lembranças que tenho desse tempo são as brincadeiras que a “tia” fazia e que me envolvia de forma afetuosa, e claro, não poderia esquecer dos brinquedos que eu podia levar para a escola, eu podia levar brinquedos, era feliz e não sabia! Anos depois, as escolas que estudei já não me permitiam levar minhas bonecas para a aula.

Minhas recordações são inúmeras, certamente, não há espaço suficiente neste memorial para descrevê-las em minúcias. Eu sou filha única. Minha mãe engravidou de um namorado ainda muito jovem, naquela época, década de 80, não era muito comum filhos de mães solteiras, se era comum, não era muito bem aceito pela sociedade. Havia um estigma de que filhos, principalmente, filhas de mães solteiras não tinham muito sucesso na vida, logicamente, percebi isso quando era mais velha e tinha mais maturidade para entender um pouco desses “padrões sociais” opressivos.

No entanto, mesmo sem muita maturidade para entender tudo isso, há duas lembranças que são muito evidentes em minha mente durante os meus primeiros anos na escola, uma delas é que já no “prezinho” (atual 1º ano, fase de alfabetização) quando tínhamos que elaborar a lembrancinha do dia dos pais, eu ficava meio à margem dessa celebração, pois, de fato o meu pai não era presente na minha vida e eu não tinha muito entusiasmo em confeccionar as lembrancinhas, afinal nem sabia quais eram seus gostos, que cor preferia, diferente de meus amigos que ficavam muito empolgados, aos poucos aprendi a lidar com isso.

A outra lembrança marcante que tenho desse mesmo período é que foi nesse tempo que eu comecei a ler e escrever. Na minha casa minha mãe tinha muito expectativa com essa nova etapa e de forma muito disciplinada e com a intenção de me incentivar, comprou um caderno vermelho e nesse caderno eu tinha que ficar copiando um monte de palavra que ela escolhia e eu copiava diversas vezes, achava um tédio, mas ela era bem rígida comigo, afinal eu era uma filha de mãe solteira naquele tempo e eu tinha que dar certo.

Não era só minha mãe que exigia de mim, eu também era e ainda sou muito exigente comigo mesma, não aceitava notas baixas e jamais admiti uma recuperação, nunca fiquei de

recuperação, nem imagino como seria se eu tivesse reprovado. Acho que não iria me perdoar facilmente e choraria por muitos dias, lamentando tal fato. Eu nunca fui aquela aluna prodígio que só precisava prestar atenção nas aulas que já bastava, pelo contrário, sempre fui e ainda sou muito esforçada, sempre tive muita consciência de minhas fragilidades e, acertadamente, sabia gritar por socorro, quando percebia que não conseguiria aprender algo sozinha. Tive muita dificuldade com as disciplinas de exatas, mas felizmente sempre tinha colegas com muita facilidade que prontamente me davam um reforço quando eu precisava.

Meus professores ao longo de toda a educação básica me caracterizavam da mesma forma para a minha mãe, diziam: “Mãe, sua filha tira excelentes notas, tem um espírito de liderança incrível, mas o problema é que ela conversa muito”, inúmeras vezes minha mãe chegava em casa relatando e “puxando minha orelha” em relação à conversa. Muitos anos depois, entendi que conversava muito por vários motivos, um deles é que a escola era o espaço de maior interação com pessoas da minha faixa etária, ou seja, minha identificação com meus colegas era notável, outro fator é que sempre fui sociável, amava e amo conhecer pessoas e preservar as amizades antigas por meio de muita conversa. Mas, conversar muito não era a questão, o problema é que eu não tinha moderação e nem discernimento para entender que deveria conversar na hora certa.

Quando eu cursava a sétima série (atual 8º ano), minha mãe conseguiu uma vaga para que eu estudasse inglês no CILC, eu jamais imaginaria que estudar no CILC influenciaria tanto nas minhas escolhas nos anos seguintes da minha vida. Como eu sempre gostei de conversar, aprender novas línguas para me comunicar era muito bom. Amava os dias que tinha aula de inglês.

Poucos anos depois, quando eu cursava o primeiro ano do ensino médio e já estava indo para o terceiro ano estudando inglês no CILC, tive a oportunidade de poder escolher mais um idioma, deveria escolher entre francês e espanhol, não tive dúvidas e decidi estudar espanhol. Não imaginava que aquela escolha faria mais diferença ainda em minha vida. Assim como foi com o inglês, estudar espanhol era minha paixão. Lembro-me que passava duas tardes por semana estudando línguas. Meus dias preferidos da semana eram os dias que eu estudava inglês e espanhol.

Dois anos depois da escolha de estudar espanhol, chegou a hora de escolher um curso para prestar o PAS, que é um vestibular seriado e que no último ano do ensino médio é necessário escolher um curso. Como acontece com muitos jovens, para mim foi um dilema escolher a carreira profissional - sem muita maturidade é sempre um desafio. Mas uma convicção eu tinha, queria uma profissão que fosse útil e que lidasse diretamente com

pessoas. Pensei no curso de Enfermagem, mas queria formar os enfermeiros, minha mãe logo disse que se a minha motivação fosse ensinar pessoas, eu teria que ser professora. Professora? Não me entusiasmava nem um pouco, afinal o estigma que há em relação aos professores no Brasil me afastava e nem me fazia pensar na possibilidade, pois conhecia a crença de que professor é um sofredor e que ganha muito pouco.

De fato, não me sentia atraída para seguir essa carreira de nenhuma forma. Então, após muita reflexão, decidi que iria prestar o vestibular para o curso de Serviço Social, no entanto, dias depois questioneei-me como iria dar aula de Serviço Social? Entretanto, me convenci que poderia ajudar as pessoas e lidar diretamente com elas. Faltando dois dias para efetivar a escolha, em um papo informal com minha professora de espanhol do CILC, ela me fez repensar tudo o que tinha construído em minha mente até ali. Terminamos aquela conversa e eu tive convicção que assumiria todos os riscos e que escolheria o curso de Letras - Espanhol.

Que alívio! A escolha estava feita e meu coração estava em paz, sabia que tinha dado um passo certo. E como foi certo! Meus colegas zombavam da minha escolha, na época a moda em Brasília era cursar Direito, sessenta por cento dos meus colegas tinham feito essa escolha. Contudo, minha convicção era tamanha que nada me fazia titubear. Tenho gratidão por aquela professora e por aquela conversa até hoje. Foi um momento oportuno. Formei em três anos e meio, adiantei o curso um ano, “morava” na universidade, queria formar logo porque minha vontade era trabalhar, ir para a escola. No segundo semestre já estava envolvida em atividades de extensão na -UnB, no quarto semestre comecei a dar aulas em um cursinho de idiomas particular e daquele semestre até a data que escrevo este memorial, já são dez anos em sala de aula.

Há oito anos que sou formada em Letras - Espanhol pela UnB, há seis anos passei no concurso da SEEDF. Quando eu comecei a trabalhar na SEEDF, fui inserida em um contexto muito diferente do que estava acostumada. Em meu primeiro ano percebi a presença de alunos com deficiência na escola, isso impressionou-me, visto que nas escolas particulares, lugares que eu havia trabalhado até aquele momento, nunca tinha visto a inclusão desses alunos. Fiquei muito curiosa para ver como isso era conduzido no cotidiano escolar e várias indagações surgiram.

Sempre fui muito curiosa e não tinha receio de expressar minhas dúvidas, questionamentos e curiosidades. Perguntava, tirava dúvidas e tinha um olhar sempre direcionado para esse trabalho de inclusão desses alunos. Tudo mudou rapidamente quando percebi os estudantes surdos “mexendo” as mãos pelos corredores das escolas em que comecei a lecionar. Como ainda não tinha tido contato com os surdos e pela primeira vez os

teria como alunos, não hesitei diante disso, ao saber de fato que aquelas mãozinhas se comunicavam e que havia uma língua latente naquela comunicação, “colei” nos estudantes surdos, queria saber tudo sobre aquela língua, que agora sabia o nome, Libras. Queria conhecer e saber mais sobre sua estrutura e peculiaridade. Foi uma paixão à primeira vista.

Como sempre gostei de aprender línguas, rapidamente estava matriculada em um curso de Libras na APADA/DF. Que experiência incrível! Meus professores eram surdos e o meu contato com aquela comunidade surda me deixava cada dia mais envolvida e convicta de que queria saber essa língua e queria ter contato com o povo surdo.

Concomitante aos cursos que fazia, recebi um convite para compor uma equipe de gestão dentro da própria SEEDF e fui trabalhar na Coordenação de Educação Especial, foi uma época de muito crescimento profissional. Aprendi muito, trabalhava diretamente com as políticas públicas e com as orientações pedagógicas das áreas de cegueira, surdocegueira e surdez. Senti necessidade de investir em minha formação continuada, visto que em minha primeira graduação não tive disciplinas que me servissem de auxílio para atuar naquela nova função.

Naquele ano, 2012, fiquei sabendo que tinha uma disciplina da FE na UnB, denominada “Educando com necessidades especiais” e que havia uma professora excelente que abraçava essa causa. Novamente, não hesitei e matriculei-me como aluna especial e coincidentemente o horário era compatível com a tal professora, foi um momento de muito aprendizado. Lá estava eu estudando e aprendendo com os colegas e com a querida professora Fátima Vidal, que já não era a tal professora, mas sim a querida e especial professora que até hoje tenho muito contato e construímos uma relação de muito afeto e admiração. Naquela época, nem passava pela minha cabeça a possibilidade de cursar outra graduação, porém três anos depois decidi estudar Pedagogia. Quem diria?!

O desejo de retornar à universidade e cursar um outro curso superior nasceu pelo fato de que por mais que eu já estivesse graduada e concursada, eu sentia que faltava algo mais. Meus colegas de trabalho não me encorajaram, todos viam que era uma perda de tempo estudar outra graduação, afinal eu deveria cursar um mestrado, já que meu desejo era continuar estudando. Contudo, assim como foi convicta minha escolha de marcar Letras-Espanhol no formulário do PAS, minha convicção era a mesma, prestaria vestibular para Pedagogia.

Outra surpresa me esperava, eu não sabia que havia um processo de seleção na UnB para pessoas portadoras de diploma, a oportunidade estava diante de mim. Estudei e fui aprovada, minha segunda graduação foi iniciada e eu tinha a sensação que estava cursando

minha primeira graduação. O curso de pedagogia é encantador, o fato de interagir com outras áreas do conhecimento, tais como: psicologia, antropologia, sociologia, história, filosofia, entre outras, enriqueceu muito a minha formação.

Quando estava no segundo ano do curso, tive a alegria de ser aprovada no mestrado na Linguística Aplicada também na UnB, no entanto, agora o desafio era o de conciliar os dois cursos. Nesse mesmo ano, tive o privilégio de conhecer e ser aluna de uma outra professora muito especial, cheia de garra e de muita competência e que havia abraçado a causa da surdez na FE, ter caminhado com a professora Edeilce Buzar, foi um privilégio, uma oportunidade ímpar. Obviamente, juntei-me aos seus projetos e juntas começamos a caminhar uma trilha muito prazerosa. E ela muito corajosa, pois, sem me conhecer aceitou-me no projeto 4, apostou e acreditou em mim e juntas realizamos bons trabalhos.

Tenho muita gratidão em ter tido garra e força para encarar uma segunda graduação, percebo que tudo foi convergindo ao meu favor. Na minha opinião, todos os professores deveriam cursar pedagogia para atuarem nas escolas, antes de cursarem as licenciaturas específicas, deveriam passar pelo menos dois anos estudando somente disciplinas da pedagogia. Ressalto que minha escolha por estudar Pedagogia foi fundamentada em vários fatores, o primeiro deles foi a necessidade profissional, o segundo elemento que me atraiu é a amplitude do campo de atuação de pedagogia e não tenho dúvida que é muito mais vasto que o de espanhol.

Outro fator que me motivou a cursar essa nova graduação é que percebi que a formação dos alunos nos anos iniciais tem uma relevância muito maior do que nos anos finais e no ensino médio. Durante muito tempo, meus colegas de trabalho, assim como eu alegávamos que os alunos chegavam despreparados dos anos iniciais. Em princípio não tinha curiosidade acerca do trabalho pedagógico nos referidos anos. Porém, há dois anos quando cursei uma especialização de português como segunda língua para surdos fiquei motivada a estudar e a tentar entender o processo de aprendizagem nos anos iniciais. Minha escolha foi acertada, de fato, não tenho dúvidas que a educação é a minha área de convergência e que a educação de surdos é o meu alvo e a minha paixão.

Assim como foi o meu processo de construção de identidade como pessoa, como aluna e como profissional da educação, especificamente no ensino de uma língua estrangeira, pretendo investigar como se dá a construção da identidade dos estudantes surdos na educação infantil e a sua inter-relação com a perspectiva dos letramentos.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Há exatamente dez anos eu comecei minha carreira no magistério, como professora de espanhol. Durante esse tempo enfrentei diversos desafios na minha prática pedagógica, ensinar não é um processo simples que qualquer um consegue realizar, no início eu tinha muitas incertezas, inseguranças e angústias. Mas com o passar do tempo, a sala de aula já não era mais aquele desafio inalcançável.

Dentre os diversos desafios que encontrei nessa trajetória como professora de espanhol, houve um que marcou minha carreira e mudou minha rota nessa imensa jornada. Ao completar cinco anos dando aulas de espanhol, passei no concurso da SEEDF, comecei a trabalhar em escolas públicas e não mais particulares, como anteriormente. Logo na época em que comecei nesse novo trabalho, me deparei com uma realidade que até aquele momento estava bem distante de mim: a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Ao perceber a presença desses estudantes na minha sala, várias perguntas surgiam: Como vou conseguir ensinar o estudante surdo, autista, cego, com deficiência intelectual, com paralisia cerebral? Eram muitos questionamentos.

A SEEDF, seguindo as orientações pedagógicas do MEC, organizou uma estrutura pedagógica para dar apoio aos professores e a esses estudantes. Esse apoio compreende desde as salas de recursos multifuncionais nas unidades escolares até cursos de formação continuada que são oferecidos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

Como professora consciente de que minha formação inicial não bastaria para minha prática docente com os estudantes com deficiência, sob a orientação de alguns colegas matriculei-me em um curso de Libras na APADA/DF. Sempre gostei muito de estudar línguas, e considerando que a Libras é uma língua reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, conforme estabelece a Lei Federal nº 10.436/2002, não entendi o porquê de não ter estudado essa língua antes.

O curso de Libras que fiz na referida associação era ministrado por professores surdos. Lá tive um contato mais direto com a comunidade surda e a cada encontro era um aprendizado diferente, não só de conhecimento linguístico, mas também de vida. Essa comunidade me cativava cada vez mais. Anteriormente tinha contato com poucos estudantes surdos matriculados nas escolas que trabalhava, mas meu contato com eles na APADA/DF foi significativo no meu processo de aprendizagem de Libras.

Desde que comecei esse primeiro curso de Libras não parei de estudar, logo iniciei duas especializações, sendo uma delas relacionada ao ensino de português como segunda língua para surdos. Essa especialização me inquietou a investigar um pouco mais sobre o trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais, visto que até aquele momento eu só atuava com os estudantes do ensino fundamental anos finais e ensino médio. Encantei-me pela educação infantil e pelo ensino fundamental anos iniciais, essa base pareceu-me importantíssima e fundamental para todas as outras etapas.

Diante disso, não hesitei e prestei vestibular para cursar Pedagogia. Afinal eu também queria atuar como essas professoras. O trabalho pedagógico apresentava um desafio maior, mas percebia que além de gratificante, poderia contribuir com a base da escolarização dos alunos, sobretudo, dos estudantes surdos, visto que poderia fazer toda a diferença na vida deles, uma vez que pelo fato de muitos não terem uma boa formação na base, isto é, nos anos iniciais, podem ter toda a sua vida escolar e acadêmica prejudicada.

Nesse contexto, esta pesquisa foi iniciada, tive oportunidade de conhecer o trabalho de muitas professoras de anos iniciais, contudo, a turma de educação infantil, onde esta pesquisa foi desenvolvida atraiu-me de tal forma que eu não medi esforços para observar aquele contexto.

Há um ano tenho me interessado pelos estudos sobre identidade, tenho lido e cursei uma disciplina com esse foco. Na minha concepção, tratar de educação de surdos sem considerar as peculiaridades de sua identidade, torna o processo de ensino e aprendizagem incompleto e não satisfatório. Os estudos sobre a identidade surda e o contexto educacional tem sido meu foco tanto na graduação como no mestrado. Estudar, pesquisar e analisar as identidades que estão presentes e imbricadas nesse contexto escolar me fascina, embora seja muito difícil analisar todas situações que tenho me deparado dada à complexidade dessa temática. De fato, não é fácil tratar de algo tão fluído e complexo como é a identidade.

Por outro lado, há quatro anos eu ouvi falar em letramento, mas só ouvia falar mesmo. Ainda não tinha tido interesse em procurar saber o que era, tampouco a definição chegou acompanhada da palavra. Todavia, no ano passado, ao cursar a disciplina de Ensino da Língua Materna, estudamos sobre o letramento, e, dessa forma, os assuntos pedagógicos relativos ao letramento começaram a ganhar significado para mim. Comecei a ler a respeito, e vi a importância que há de que as práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social estejam relacionadas à escola.

Além disso, considerando que, durante muito tempo os surdos estiveram à margem de várias atividades sociais. No entanto, nos últimos anos essa realidade tem sido mudada e os

surdos começaram a acreditar em suas potencialidades e, hoje, já participam ativamente de eventos sociais, sejam culturais ou acadêmicos. Destacando-se também o trabalho ativo que as federações, associações e movimentos têm realizados e aos poucos vêm mostrando à sociedade brasileira às capacidades e potencialidades do povo surdo que com muita luta tem conquistado seu espaço.

Nessa perspectiva, de reconhecimento da identidade surda, de sua cultura e de seu empoderamento, desde a tenra idade, essa pesquisa se desenvolve. Entretanto, o foco não se dá apenas em relação às identidades, mas também com a proposta pedagógica e seu envolvimento com o letramento. Daí a necessidade de pesquisar como os processos de letramento e identidade se desenvolvem e se inter-relacionam nas práticas pedagógicas na educação infantil bilíngue de surdos.

OBJETIVO GERAL:

Compreender como os processos de letramentos e a construção da identidade de aprendizagem se inter-relacionam nas práticas pedagógicas na educação infantil de estudantes surdos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Identificar situações/momentos nos quais letramentos estão presentes nas atividades pedagógicas propostas na turma de educação infantil de estudantes surdos da Escola Bilíngue.
- 2- Analisar como são evidenciadas as singularidades da identidade dos estudantes surdos no processo de aprendizagem.
- 3- Observar as inter-relações dos letramentos e das identidades nas atividades pedagógicas propostas.

1. LETRAMENTO

Nos últimos anos tanto nos congressos e seminários, como nas universidades, faculdades e escolas, as discussões e estudos em torno do letramento têm sido frequentes. Contudo, para muitos professores que estão envolvidos direta ou indiretamente com as práticas pedagógicas de sala de aula, ainda há muita confusão conceitual e epistemológica acerca do letramento.

Diante das inúmeras transformações culturais e sociais vividas na sociedade contemporânea, pesquisar e estudar sobre o letramento, sobretudo, nos trabalhos acadêmicos é de grande relevância e importância para as práticas pedagógicas dos professores, principalmente para os estudantes, que são os primeiros a serem favorecidos com as práticas de letramento em sua formação escolar.

Uma das muitas dúvidas e questionamentos levantados pelos professores que ainda não se dedicaram ao estudo do letramento está relacionada à sua concepção e às fronteiras que há entre os processos de letramento e de alfabetização. As indagações surgem, pois, querem saber se o letramento substitui a alfabetização ou se ambos se complementam. Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam os estudos de letramento para que possa elucidar as muitas confusões conceituais e de definições que há em torno desse tema.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir letramento, no entanto, não é tão simples. Para o início desta fundamentação teórica acerca da referida temática, recorreremos aos estudos sobre letramento apresentados por Angela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo e Brian Street.

Letramento é uma palavra recente no vocabulário da língua portuguesa, de forma que não é possível encontrá-la dicionarizada. O primeiro registro encontrado da palavra no Brasil foi em 1986 em um livro de Mary Kato – “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, no qual a autora apresenta que a língua falada culta é consequência do letramento. Em 1995, Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18-19). Para Kleiman, em uma perspectiva de letramento as atividades de leitura e escrita estão associadas às práticas sociais.

A palavra letramento tem origem na língua inglesa *literacy*, que etimologicamente, deriva do latim, sendo *littera* (letra) e o sufixo *-cy* indica qualidade, condição, estado, fato de ser. Soares (2012) mostra que o sentido que letramento apresenta ao ser traduzido é letra (do

latim *littera*) com o sufixo –mento (que denota ação). Para a autora, letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p.18).

Soares (2012) busca explicar as distinções que há entre alfabetização e letramento. De acordo com a autora o alfabetismo por muito tempo estava relacionado apenas ao “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, no entanto, nos últimos anos percebeu-se que só saber ler e escrever não bastava, pois, frente a nova realidade social, além de ler e escrever é necessário saber fazer uso do ler e do escrever, é preciso “saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento” (SOARES, 2012, p. 20)

Soares (2012) complementa que a conceituação de letramento sofre variações de acordo com o contexto social, cultural e político que estiver relacionado. Conforme abordado anteriormente, ainda há muita divergência conceitual acerca do que vem a ser o letramento, e um dos questionamentos comumente levantados está relacionado ao fato da distinção entre a alfabetização e o letramento. Diferente do que alguns imaginam o processo de letramento não substitui o processo de alfabetização, mas sim o complementa.

Soares (2012, p. 47) destaca que “uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada”, ou seja, é possível saber ler e escrever, mas não saber exercer práticas de leitura e de escrita, assim como é possível uma pessoa ser analfabeta e letrada, isto é, utilizar-se de práticas sociais de leitura e escrita, utilizando, por exemplo, para a escrita de uma carta uma pessoa alfabetizada como instrumento – esta pessoa escreverá as palavras ditadas. Atualmente, com o avanço das tecnologias é fácil encontrar situações semelhantes a essa, pois há muitas pessoas que são letradas, isto é, sabem usar com facilidade as ferramentas tecnológicas, ainda que tenham uma alfabetização precária.

Diante disso, para Soares (2012, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Um exemplo disso são as crianças que estão na educação infantil, embora ainda não sejam alfabetizadas já estão em um contexto de letramento, visto que, normalmente, já têm contato com livros, mesmo sem saber ler, elas já conhecem a história que os livros trazem, pois já os folhearam e ouviram as histórias contadas pelos professores. Soares (2012) destaca que:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2012, p.24)

Por outro lado, há crianças que são alfabetizadas, ou seja, sabem ler e escrever, no entanto, não conseguem, por exemplo, ler jornais, revistas, outdoors na rua e escrever um texto simples. Apenas a alfabetização que compreende o fato de saber ler e escrever, não pode garantir que as crianças sabem compreender de fato o que leem e o que escrevem, assim como não é possível garantir que elas sabem estabelecer relações com a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Decodificar não é o suficiente para que as crianças consigam participar das práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita.

Soares (2012) argumenta e chama atenção ao fato de que as práticas pedagógicas focadas no letramento devem compreender que o desafio das escolas atuais não é somente ensinar os estudantes a ler e a escrever, mas sim levá-los a fazer o uso da leitura e da escrita de forma que envolvam as práticas sociais de leitura e escrita.

Para isso Soares (2012) defende que é muito importante que haja condições para que o letramento de fato esteja presente nas salas de aula. Para a autora, a primeira condição está relacionada à escolarização real e efetiva da população, ou seja, é fundamental que cada vez mais, mais pessoas saibam ler e escrever. E a segunda condição relaciona-se à existência de material de leitura, isto é, não adianta alfabetizar as crianças e não lhes proporcionar materiais impressos para leitura, é fundamental a presença de bibliotecas com muitos livros, jornais e revistas.

De acordo com as contribuições teóricas apresentadas por Soares (2012), a ênfase dada pela autora consiste no fato de que o letramento é social, ou melhor, ele não é uma prática individual ou pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. Soares (2012, p. 72) assevera que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Assim como Kleiman (1995) e Soares (2012), Rojo (2009) tem se destacado nos estudos acerca do letramento. Assim como as referidas autoras, Rojo (2009) considera que o conceito de letramento é complexo e diversificado. Para Rojo (2009, p. 98) “o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos”.

Fora do contexto brasileiro, Street, um antropólogo, dedicou-se aos estudos sobre letramentos sociais que inspirou os estudos das referidas autoras brasileiras. Em 2014, a obra de Street foi traduzida para a língua portuguesa e ao realizar a leitura dos estudos de Street (2014) é possível perceber que desde o início da década de 1980, o autor já considerava o letramento como o uso das práticas sociais de leitura e escrita de forma contextualizada e mostrava que o letramento vai além da forma e da estrutura da língua. Sendo assim, o processo de alfabetização não seria o suficiente, visto que era necessário aprender a ler e a escrever dentro de um contexto, dessa forma, o letramento se destaca pois considera os fenômenos sociais, diferentemente do alfabetismo que considera a codificação e a decodificação, porém o contexto é fragilizado.

Street (2014) considera que o letramento pode ser classificado em autônomo e ideológico. Nesse sentido, para o autor o letramento autônomo pressupõe o conhecimento da tecnologia da leitura e da escrita, contudo, o contexto social independe, nesse caso, Rojo (2009, p. 99) acrescenta que no enfoque autônomo, “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levaria a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”. Já o letramento ideológico, Street (2014) afirma que se refere ao modelo que dá valor ao arcabouço que o estudante traz da família, da rua e de outros contextos sociais para a prática de leitura e escrita na escola, dessa forma, o autor afirma que as práticas de letramento são indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais que são diretamente associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Seguindo estudos prévios de Hamilton, Rojo (2009) considera que os letramentos podem ainda ser classificados em outras categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Nesse sentido, os letramentos podem ser dominantes ou vernaculares. Conforme apresenta em sua obra, Rojo (2009) destaca que os letramentos dominantes são aqueles encontrados nos agentes, tais como: professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes, que considerando o conhecimento são valorizados legal e culturalmente. Segundo Rojo (2009, p. 102) os letramentos dominantes “são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem”. Os letramentos vernaculares, por sua vez, se referem aos conhecimentos que não são controlados e nem sistematizados por instituições e organizações sociais, mas estão diretamente relacionados ao contexto da vida cotidiana e das culturas locais, por isso, na maioria das vezes, são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial.

De acordo com Rojo (2009) os estudos acerca do letramento têm se dedicado aos letramentos locais ou vernaculares, de forma que contemple as diferentes práticas sociais não valorizadas e, conseqüentemente, pouco estudadas e investigadas. Com base nos estudos propostos pelo Grupo de Nova Londres¹, Rojo (2009) entende que trabalhar com a leitura e a escrita no mundo contemporâneo deve haver disposição em trabalhar com os seguintes tipos de letramento.

Quadro 1 – Tipos de Letramento

| Tipo | Características |
|--|--|
| Letramentos Semióticos | A leitura e a produção de textos apresentadas em diversas linguagens e semioses, tais como: verbal oral e escrita, musical e imagética, corporal e digital, nesse contexto é um trabalho interdisciplinar. |
| Letramentos Multiculturais ou Multiletramentos | Deve-se abordar os produtos culturais letrados da cultura escolar dominante e das diferentes culturas locais e populares com as quais os estudantes estão envolvidos. |
| Letramentos Críticos | Deve-se abordar os textos e produtos provenientes das diversas mídias e culturas, sempre de forma crítica e capaz de mostrar seus objetivos, intenções e ideologias. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa perspectiva, é muito importante que a atuação pedagógica dos professores esteja alinhada a essas propostas para que as práticas de leitura e escrita estejam de fato relacionadas ao contexto e às práticas sociais. As atividades pedagógicas devem ser elaboradas e apresentadas aos estudantes em linguagens e recursos didáticos diversificados, assim como,

¹ O Grupo Nova Londres surgiu em um encontro na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, onde renomados teóricos- Courtney B. Cazden, Norman Fairclough, Bill Cope, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata e Joseph Lo Bianco, especialistas, sobretudo, de linguística e educação, reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando.

devem contemplar as experiências trazidas pelos estudantes intercambiadas ao letramento escolar, como também, devem proporcionar aos estudantes a compreensão do que há por trás das ideias apresentadas, independente do veículo de comunicação, assim essas atividades podem contribuir para a formação de um contexto favorável ao desenvolvimento do letramento global dos estudantes.

1.1 – Letramento e surdez

O letramento tem sido base teórica para muitas pesquisas na área da surdez e da educação de surdos. Nesta seção, apresentamos alguns estudos e pesquisas que se dedicaram a essa temática e convergem com a pesquisa que apresento neste trabalho.

Lodi, Harrison e Campos (2015, p. 11) assumindo que letramento é um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos que envolvem “ações de natureza física, mental, linguístico-discursiva, social e político-ideológica, realizaram uma pesquisa para compreender algumas questões relacionadas à minoria surda”.

As referidas autoras baseando-se nos estudos prévios de Angela Kleiman e Roxane Rojo reiteram ainda que, as práticas de letramento são plurais, determinadas social, histórica e culturalmente. Nesse sentido, as autoras afirmam que com o reconhecimento e a investigação dos processos e práticas diferenciadas nas diversas “agências de letramento”, como a família, a igreja e a escola, o letramento passa a ser visto como decorrente de práticas múltiplas, num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem. As autoras ainda acrescentam que ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas a partir dos diversos materiais de circulação social obtidos pelas agências de letramento.

Com base nessas considerações, Lodi, Harrison e Campos (2015) questionam a forma como as práticas discursivas letradas, sobretudo, a escrita vem sendo compreendida pela escola e como tem sido apresentada aos estudantes surdos. Segundo as autoras, as práticas relacionadas à escrita, são desvinculadas do contexto social e ficam, na maioria das vezes, limitadas ao conhecimento gramatical, ao processo de decodificação/identificação vocabular, orações descontextualizadas e textos artificiais, que são elaborados para fins didáticos e não se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas.

A ausência de atividades permeadas de letramento nas escolas tem provocado inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Para as autoras, o primeiro fator a ser levantado e discutido consiste na necessidade de que a Libras seja de fato

a língua de instrução presente nas salas de aula dos estudantes surdos. Desse modo, destacam que a Libras não pode ser concebida como uma língua de menor valor pelo fato de não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes. De acordo com as autoras, a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social, o que muitas vezes é desconsiderado pela escola. As autoras acrescentam que:

No que diz respeito, especificamente, aos surdos, acreditamos na importância da aprendizagem da língua portuguesa e criticamos a forma pela qual ela vem sendo imposta a esses sujeitos: inferioriza-se e descaracteriza-se a língua de sinais e, conseqüentemente, a diferença linguística existente. Ignorando a diversidade de linguagens em circulação, pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente. (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2015, p. 16)

De fato, é inquestionável a importância da língua de sinais mediando as práticas de letramento nas escolas, sem essa mediação o processo de aprendizagem pode ser dificultado, visto que essa língua é a primeira língua dos estudantes surdos e não deve ser desconsiderada. Cabe destacar que, o letramento aos poucos está sendo compreendido pela escola, sobretudo, pelos professores. Lamentavelmente, a não aplicação de práticas de letramentos no contexto da escola implica na maximização dos desafios a serem enfrentados não somente por parte dos professores, como também dos alunos, e quando esses alunos são surdos, os desafios são potencializados.

Lodi, Harrison e Campos (2015) concluem seu estudo reiterando que, a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos para que a partir dela as demais áreas do conhecimento lhes sejam ensinadas, destacando-se o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita que sendo ensinada em Libras e com práticas de letramento presentes potencializarão o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. As autoras destacam ainda que, o ensino da língua portuguesa, por exemplo, não deve ser centrado apenas no aspecto gramatical, visto que o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. Nessa perspectiva, assim como as referidas autoras, Fernandes (2006) pesquisou a implicação das práticas de letramento na educação bilíngue para surdos, ao iniciar seu estudo, destaca o fato de que é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita, desde que essas práticas sejam concebidas por meio de processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador.

Na concepção de Fernandes (2006) a proposta de letramento para estudantes surdos deve considerar as duas línguas (Libras e língua portuguesa na modalidade escrita). A autora

destaca que sob a ótica do letramento, aprender a língua portuguesa implica em compreender o significado que essa língua assume nas práticas sociais, e esse processo de significação se dá somente por meio da língua de sinais. Fernandes (2006, p. 6) assevera que “o letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais”.

Em seus estudos, Fernandes (2006) questiona o fato de que ainda há propostas de ensino de língua portuguesa para surdos que utilizam a mesma metodologia aplicada aos ouvintes, a autora chama atenção o fato de que são concepções diferentes, pois a metodologia aplicada aos ouvintes pressupõe, muitas vezes, a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita. Fernandes (2006, p.6) afirma que “no início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a às crianças como um sistema de transcrição da fala”. Tais práticas não devem ser aplicadas aos estudantes surdos, embora para a autora ainda há quem as aplique, frustrando esse processo inicial tão importante para essas crianças.

Quando a metodologia aplicada aos estudantes ouvintes é passada da mesma forma aos estudantes surdos, esses ficam sujeitos à cópia, porque nessa metodologia as atividades propostas consistem em copiar o desenho das letras e palavras que simulam a aprendizagem, pois, muitas vezes, o uso da cópia repetidamente nas aulas é mais cômodo para os professores. Diante de situações descritas como essas, Fernandes (2006) entende que práticas de letramento são imprescindíveis para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos, posto que as práticas de leitura e escrita são complementares e dependentes. Além do que na perspectiva do letramento, a leitura e escrita sempre estão inseridas em práticas sociais significativas que variam de acordo com o meio social e cultural que os estudantes estão imersos. Dessa maneira, os estudantes surdos podem ter uma maior identificação com as práticas pedagógicas, oportunizando uma aprendizagem mais significativa.

Em uma outra proposta de pesquisa, Oliveira (2008) ao pesquisar as classes bilíngues de alunos surdos sob a perspectiva do letramento, analisando as possibilidades e desafios, observou que a questão do letramento de alunos surdos não é uma preocupação recente, visto que a maioria dos surdos embora consiga decodificar os sinais gráficos, ainda apresenta dificuldades para entender o que lê.

Oliveira (2008, p.85) acrescenta ainda que, “as crianças surdas chegam à escola com uma comunicação constituída na interação familiar, não apresentam uma língua na qual possam se basear na tarefa de aprender a ler e escrever”. Dessa forma, a proposta de

letramento é fundamental, uma vez que as práticas de leitura e escrita favorecem o processo de aprendizagem da língua portuguesa que os surdos têm pouca familiaridade e ainda, contribuem para que esses alunos consigam não só decodificar os símbolos gráficos, mas também atribuir sentido ao que leem.

Em seus estudos acerca do letramento e o processo de escolarização de alunos surdos, Souza (2012), baseando-se em Soares (2012) e Kleiman (1995), afirma que os estudos sobre letramento além de mostrar a importância de ensinar a criança a ler e escrever, consegue contribuir com a inserção verdadeira das crianças no mundo letrado que as cerca, para que possam mudar o seu lugar na sociedade. Para Souza (2012) é necessário pensar a educação sob a ótica do letramento, pois em sua concepção talvez essa seja a maior forma de inclusão social que exista, pois dá oportunidade a todos, sejam eles não-alfabetizados, com deficiência intelectual, marginalizados, ouvintes ou surdos.

Assim como as referidas pesquisadoras, Schelp (2009) analisou em sua pesquisa de mestrado, a relação do letramento e a educação de alunos surdos em escola inclusiva, observando as práticas pedagógicas sob a perspectiva dos letramentos. Ao concluir sua análise, a autora assevera que as práticas de letramento devem ser oferecidas às crianças surdas o mais cedo possível, seja na família ou na escola.

Schelp (2009) entende que devem ser apresentadas a essas crianças, atividades que proporcionem sua inserção nas práticas discursivas, pois assim elas serão capazes de ler os textos, assim como as imagens. No caso dos estudantes surdos, a leitura de imagens é fundamental, pois o fato da primeira língua deles ser uma língua visual, o letramento visual deve ser priorizado nas aulas. Em sua pesquisa, a autora destaca que esses estudantes leem imagens dos livros, usam as imagens como apoio à leitura, leem sinais, símbolos, figuras com o objetivo de compreender os textos e com isso criam até mesmo o hábito de ler diversas imagens, podendo assim, criar e recriar histórias.

Quadros e Schmiedt (2006) em seu livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos* dentre muitas propostas de ensino de português como segunda língua que são apresentadas ao longo do livro, as autoras fazem alusão ao letramento, para isso se filiam aos estudos realizados por Soares (2012) e afirmam que:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 17)

Quadros e Schmiedt (2006), assim como Lodi, Harrison e Campos (2015) e Fernandes (2006) defendem a importância do letramento no processo de escolarização das crianças surdas, no entanto, destacam reiteradamente que as práticas de letramento só são possíveis desde que a Libras seja a língua mediadora de todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. A pesquisa que apresentamos neste estudo segue essa proposta, isto é, a Libras é a língua mediadora de todo o processo de ensino e aprendizagem, em um contexto de educação bilíngue.

2. IDENTIDADE

Como a pesquisa que apresentamos neste trabalho pretende tratar do estudo sobre identidades, relacionando-o com os estudos acerca dos letramentos num contexto de educação bilíngue de estudantes surdos, neste capítulo, apresentamos as teorias que tratam de identidade e, dessa forma, pretendemos compreender melhor a relação da identidade surda com o contexto escolar, e mais do que isso, pretendemos apresentar os traços da identidade surda e como ela se constrói nesse contexto.

Identidade é um termo muito amplo. Ao buscá-lo no dicionário é possível encontrar várias definições. A amplitude do campo teórico em relação ao construto identidade também é muito vasta. Identidade tem sido estudada por pesquisadores de áreas distintas, tais como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguística Aplicada, entre outros.

Como já referido, a abordagem que fazemos nesta pesquisa em relação ao estudo das identidades está relacionada às identidades surdas, sendo assim, me filio a Hall (2015), Woodward (2014) e Silva (2014) que apresentam teorias que fundamentam os estudos sobre identidades. E, no que se refere aos estudos prévios relacionados às identidades surdas, o estudo que apresentamos nesta pesquisa se filia aos estudos e pesquisas realizados por Perlin (1998), Skliar (2005), Ströbel (2007), Perlin e Quadros (2007), Buzar (2010).

No contexto atual de globalização, os estudos sobre identidades têm sido de grande relevância. Neste tempo em que as fronteiras nacionais estão sendo diminuídas, havendo uma integração maior entre os países e resultando em novas combinações de espaço e de tempo, o mundo tem se tornado muito mais interconectado e todas essas questões têm trazido um efeito sobre as identidades (HALL, 2015).

Assim como diversos conceitos e estudos sofrem mudanças ao longo do tempo, as concepções e estudos em relação à identidade também têm passado por modificações, sobretudo, no atual momento vivido pela sociedade, em que a globalização impera acompanhada pelas inovações tecnológicas, que causam grandes transformações sociais. Nesse momento, as mudanças sociais são muito rápidas e dinâmicas.

Com o advento da internet, assim como com o avanço da ciência e da tecnologia da informação, o contato com as outras partes do mundo é facilitado, diminuindo as fronteiras entre os países. No atual contexto, os sujeitos de outros países, culturas e línguas estão tão próximos quanto os vizinhos do bairro.

Embora o foco deste estudo não esteja relacionado a analisar com profundidade os efeitos da globalização, entendemos que não há como compreender a concepção da identidade

dos sujeitos contemporâneos sem considerar a influência que o mundo globalizado exerce na construção identitária desses sujeitos que não estão imunes às transformações rápidas e dinâmicas da sociedade.

Ainda que a ênfase dada nesta pesquisa esteja relacionada ao estudo das identidades na concepção do sujeito pós-moderno, consideramos relevante apresentar as demais concepções para contribuir com o entendimento acerca de como as identidades dos sujeitos são marcadas e como podem influenciar seus contextos.

Nessa perspectiva, nos filiamos aos estudos de Hall (2015), que é um sociólogo que se destaca nos estudos acerca das identidades e apresenta um panorama histórico acerca de como teorias sobre identidades têm, ao longo do tempo, permitido entendê-las de diferentes maneiras.

Quadro 2 – Concepções de Identidades, segundo Hall (2015)

| Concepção | Características |
|-----------------------|--|
| Sujeito do Iluminismo | Baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. |
| Sujeito Sociológico | A identidade reflete a complexidade do mundo moderno. O sujeito não é autônomo ou autossuficiente, mas é formado na relação com outras pessoas importantes para ele. A ideia do sujeito que possui um “eu real” que é construído na interação. |
| Sujeito Pós-Moderno | A identidade é contraditória, móvel, cambiante e pluralizada. O processo de construção de identidade se dá de forma histórica, social e não de forma biológica. |

Fonte: Elaborada pela autora

É importante destacar que as concepções de identidades apresentadas não são evolutivas e nem são coisas do passado. Elas coexistem nos dias atuais, dessa forma, compreendemos que o objetivo de Hall (2015) ao apresentá-las é mostrar que são diferentes formas de compreender a construção da identidade. Nessas concepções apresentadas por Hall

(2015), podemos compreender melhor como as identidades são concebidas. De forma que entendemos o fato de que no contexto do iluminismo o homem era visto como um sujeito racional, pensante, consciente que lhe foi dado a ideia de poder de autoemancipação e autoconhecimento, como veremos adiante.

Rajagopalan (2002), em seus estudos acerca de identidades, acrescenta que a lógica do iluminismo, compreende o sujeito como um ser totalmente racional, cognoscente, com autoemancipação e autoconhecimento sendo totalmente autônomo e autossuficiente. Nessa concepção iluminista da identidade encontramos uma definição essencialista, isto é, a identidade é determinada e explicada pela referência às características biológicas e/ou pelo meio, e se apresenta como um conjunto de características idênticas e imutáveis, partilhadas por membros de um mesmo grupo.

No que se refere a segunda concepção de identidade apresentada, que compreende o sujeito em uma perspectiva sociológica, a identidade se constrói por meio da interação com seus interlocutores e por meio da assimilação das ideias, tradições e representações presentes em suas interações. Sob essa ótica, a identidade é entendida como relacional e é marcada pelos sistemas simbólicos que estão relacionados aos contextos históricos, sociais e materiais específicos. Conforme destaca Woodward (2014, p. 10) “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Nessa concepção de identidade do sujeito sociológico, Woodward (2014) complementa que:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vividas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2014, p. 14)

Em relação a diferenciação social apontada por Woodward (2014), cabe destacar que esta autora entende que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, de forma que haja uma dependência entre elas. “A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. (WOODWARD, 2014, p. 40)

Para Woodward (2014) as identidades além de serem marcadas pela diferença, elas estão diretamente relacionadas ao discurso, o que reforça a afirmação anterior dada pela mesma autora em relação ao fato da identidade ser relacional, e por meio dessa relação com o outro, os discursos acontecem. “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As

posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. (WOODWARD, 2014, p. 56)

Dentro da mesma concepção, Silva (2014) corrobora com Woodward (2014) ao afirmar que “identidade e diferença estão em uma estreita dependência” (SILVA, 2014, p. 74), sendo indissociáveis, isto é, onde há identidade sendo marcada, a diferença certamente estará, no entanto, o autor destaca que embora a relação entre elas seja direta, elas não convivem harmonicamente, pois são continuamente disputadas.

Além de apresentar a relação entre identidade e diferença, Silva (2014) também defende o fato de a identidade ser relacional, visto que ela é construída na relação com o outro. Contudo, o autor destaca que, embora haja uma tendência em fixar e estabilizar a identidade, deve-se compreender que a identidade não é uma essência, nem mesmo um dado ou fato da natureza ou da cultura, como queriam os teóricos do iluminismo.

Nesse sentido, Silva (2014) enfatiza que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente e tampouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Muito pelo contrário, segundo o autor, a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. Silva (2014) reitera que ainda que haja uma tendência de querer fixar e estabilizar a identidade, isso é uma impossibilidade, pois não há como fixar algo que está em processo contínuo de construção.

Os estudos de Woodward (2014) e Silva (2014) apresentam as concepções de identidades, mostrando as perspectivas tanto essencialistas, como as pós-modernas. Os autores traçam um conceito acerca das identidades com o fim de construir uma discussão de que, na pós-modernidade, o sujeito não tem uma identidade fixa.

Nesse sentido, a terceira concepção de identidade apresentada por Hall (2015), que diz respeito ao sujeito pós-moderno é caracterizada pela sua instabilidade. Nessa concepção, a identidade não é mais determinada por uma visão essencialista, isto é, as identidades dos sujeitos não são concebidas como sendo determinadas pela biologia ou pelo meio, mas sim é definida sociohistoricamente.

O sujeito pós-moderno apresenta uma identidade móvel, cambiante, contraditória e pluralizada. Sob essa perspectiva, as identidades são continuamente deslocadas. Conforme nos aponta Hall (2015, p.11) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nessa dinamicidade, o sujeito assume várias identidades de acordo com cada contexto.

Das três concepções de identidades apresentadas, o estudo que apresentamos nesta pesquisa será norteador pela concepção do sujeito pós-moderno, pois essa concepção coaduna com a nossa compreensão acerca da identidade e da análise que fazemos nesta pesquisa. A nossa perspectiva ao analisar a construção das identidades surdas e seus traços está firmada nos estudos de Hall (2015), nos quais destacam que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo formada e transformada continuamente.

2.1 Identidade e surdez

Sob a concepção do sujeito do iluminismo, na qual os sujeitos eram vistos como únicos e centrados, as identidades e as singularidades surdas são ignoradas.

A grosso modo, na Antiguidade os surdos eram abandonados, mortos ou jogados de despenhadeiros porque se acreditava que os surdos possuíam uma identidade doente, deficitária, impossível de mudar. Durante a Idade Média, matar passa a ser pecado, mas o sujeito surdo continua sendo tratado como possuidor de uma identidade faltosa, defeituosa, pecadora, entre outras. Na Idade Moderna, talvez pudéssemos dizer que a identidade surda passa a ser compreendida como relacional, ou seja, é considerada uma identidade com defeito, mas a relação com a perspectiva médica, religiosa e educacional pode transformar essa situação.

Até chegarmos no momento atual, na qual as contradições entre o ser surdo na comunidade ouvinte e na comunidade surda persistem, a luta por sua língua ou a negação dessa língua, à submissão à métodos de reabilitação oral ou o contrário à aversão a esses métodos, entre outros. Além desses aspectos, o fato dos surdos serem vistos como mais uma pessoa com deficiência e subjugados à cultura dos ouvintes inviabilizaram, durante muito tempo, os estudos e pesquisas nessa área.

Baseando-se nos referidos estudos apresentados por Hall (2015), destacamos a pesquisa realizada por Perlin (1998), que é uma das primeiras surdas que se dedicou à investigação das identidades surdas. Suas pesquisas, tanto no mestrado como no doutorado, enfocaram a identificação dos traços das identidades surdas, assim como essa identidade se constrói levando em consideração a língua de sinais.

Em sua dissertação de mestrado, Perlin (1998) estuda as identidades surdas a partir das concepções de identidade apresentadas por Hall (2015). Para a autora, em relação à concepção do sujeito do iluminismo, os surdos não tinham espaço, não eram notados, tampouco suas singularidades, pois sob essa perspectiva não havia reconhecimento “para o sujeito plural e

cultural, visto que as identidades se moldavam dentro de uma representação única” (PERLIN, 1998, p. 8). Com esse entendimento de que as identidades eram unificadas e centradas, tudo o que fosse plural e diverso em relação às identidades era descartado, desta forma, os surdos por serem diferentes dos ouvintes, não tinham suas especificidades reconhecidas. A autora ainda acrescenta que, “os surdos viveram muito tempo sem serem capazes de se referirem as coisas que de fato estão dizendo, pois na história iluminista, ser surdo é ser privado de direitos de ser político” (PERLIN, 1998, p. 16).

No que se refere à perspectiva do sujeito sociológico, que compreende dentre outros elementos, o fato de que as identidades são construídas na interação social, Perlin (1998) exemplifica, em seus estudos, que sob essa vertente “a exclusão dos surdos do mercado de trabalho, poderia ser explicada da seguinte forma: o surdo não foi suficientemente estimulado pelo meio em que vive para conseguir disputar o mercado de trabalho” (PERLIN, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva, as identidades surdas dependem da relação com os outros, no caso de surdos que se relacionam com uma perspectiva auditiva reabilitadora que entende que o mundo deve ser desenvolvido a partir do oralismo, a identidade desses sujeitos será construída com base na perspectiva dos ouvintes. Entretanto, os surdos que interagem com outros surdos, de forma que a interação com os outros pares semelhantes seja estabelecida, essa relação promove o fortalecimento da identidade surda. Não há como ignorar o fato de que os surdos, na maioria das vezes, são marginalizados e pouco, ou talvez nada, interagem socialmente. Essa dificuldade com a interação se dá, principalmente, pelo fator linguístico, pois a língua dos surdos é constituída em um espaço visual e, na maioria das situações é desconhecida pelos ouvintes que, têm uma língua oral.

Dessa forma, a não familiaridade dos surdos com a língua portuguesa e a não proficiência dos ouvintes em relação ao uso da língua de sinais são os principais responsáveis por essa dificuldade de interação social. Essas questões levam à marginalização dos surdos que ficam excluídos na dinâmica social.

Entretanto, sob a ótica do sujeito pós-moderno apresentada por Hall, na qual a identidade não é fixa, essencial ou permanente. Perlin (1998) coaduna com o posicionamento do autor e destaca que “a identidade surda é uma luta instável e nunca será fixa” (PERLIN, 1998, p. 16). Nesse sentido, a autora defende que as identidades além de serem múltiplas, surgem em diferentes contextos e discursos, podendo ser questionadas e rearticuladas. Para Perlin (1998), a diversidade de posições e representações permitem a transitoriedade de novas identidades surdas que são fundamentadas por meio das diferenças.

Sob esta mesma concepção, Skliar (2005) destaca em seus estudos o fato de que os surdos precisam ser vistos sob a perspectiva multicultural, o autor afirma que:

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 2005, p. 14)

Embora Skliar (2005) entenda que a identidade surda é construída por meio da diferença, o autor reitera que essa diferença precisa ser vista como uma construção multicultural e não isolada. Nessa proposta, Perlin (1998) se empenhou em pesquisar as identidades surdas, entrevistando, em um contexto informal, vários surdos para compreender um pouco mais de suas singularidades surdas.

Após resultados e análises, Perlin (1998) organizou o primeiro estudo a respeito das identidades surdas, baseando-se em características identitárias que os surdos geralmente vivenciam. Perlin (1998) entende que as identidades surdas podem ser:

Quadro 3 – Identidades Surdas

| | |
|--|---|
| Identidade surda / Identidade política | São aquelas que os surdos têm a consciência de que são definitivamente diferentes e que necessitam de implicações e recursos completamente visuais. Trata-se ainda, de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo, ou seja, afirmam a cultura visual, reivindicando a história e a alteridade surda. |
| Identidades surdas híbridas | São aquelas que se fazem presentes entre os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, concebem a estrutura do português falado e usam-no como língua. |
| Identidades de transição | São aquelas que estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica representação da identidade ouvinte e |

| | |
|-----------------------------|--|
| | que passam para a comunidade surda. Transição é o aspecto do momento do encontro e passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para identidade surda. |
| Identidade surda incompleta | Muitos surdos vivem sob uma ideologia latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar em comunidades para resistirem ao poder. |
| Identidades flutuantes | São aquelas que estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Surdos que querem ser oralizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem nesta situação, como que conformados a ela. |

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Nessa concepção, Perlin (1998) defende que não há como conceber um único modelo de identidade surda, pois é perceptível a fragmentação das identidades surdas no momento que se analisa a diferença existente entre os surdos. A autora reitera que não há como fixar um conceito de identidade surda, pois as identidades surdas além de serem cambiantes, dependem de outros aspectos. Perlin (1998) argumenta que:

Para identificar a marca “surdos”, visivelmente presente na comunidade surda, é preciso examinar os fragmentos que constituem o termo e suas possíveis interpretações nos estudos culturais. A concepção do conceito de identidades surdas muda de sujeito para sujeito. Ela muda da mesma forma que não temos uma identidade única de surdos. No meu conceber, não existe um modelo de identidade surda. Se percebe a fragmentação das identidades surdas no momento que se olha a diferença existente entre os surdos. Nessas identidades, no que as constitui diferentes, entram os diferentes aspectos históricos e sociais, a transitoriedade dos discursos representados e representantes de sujeitos. Existem diferentes possibilidades de identificação das identidades. (PERLIN, 1998, p. 19)

Perlin (1998) fundamentando-se, ainda, em Hall (2015), afirma que o fato do autor destacar que as identidades do sujeito pós-moderno também são descentradas, não assumindo um modelo de pessoa perfeita, coaduna com sua pesquisa e estudos, pois a autora defende que nessa concepção “o sujeito descentrado assume múltiplas dinâmicas e múltiplas culturas na formação de sua identidade” (PERLIN, 1998, p. 10) o que permite estudar e conceber a identidade surda sob essa proposta.

Os estudos de Perlin (1998) e Skliar (2005) se filiam à concepção de identidade do sujeito pós-moderno, visto que nessa vertente a identidade é definida sociohistoricamente e não mais biologicamente (HALL, 2015). Como os referidos autores estudam a surdez em uma perspectiva antropológica e não clínica, essa concepção de identidade está de acordo com suas pesquisas e estudos, conforme destaca Skliar (2005) ao afirmar que “a surdez é (...) uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 2005, p. 11).

2.2 Identidade, diferença e surdez

As pesquisas apresentadas por Perlin (1998) e Skliar (2005) defendem que um dos aspectos que são singulares e que caracteriza a identidade surda diz respeito à relação do surdo com a língua de sinais. Nesse sentido, Buzar (2010) afirma que “a comunidade surda se organiza em torno da língua de sinais, o que lhes dá o sentimento de identificação grupal, uma identificação a partir das relações sociais, em um paradigma da diferença e não da deficiência” (BUZAR, 2010, p. 45). Skliar (2005) entende que a língua de sinais rompe com deficiência linguística apresentada como consequência da surdez, pois, por meio dessa língua os surdos conseguem constituir uma comunidade linguística, ainda que minoritária, não é um desvio da normalidade, como foi vista por muito tempo (SKLIAR, 2005).

Retomando as considerações realizadas por Woodward (2014) e Silva (2014) no que se refere à dependência da identidade com a diferença, Skliar (2005) concorda com os autores ao considerar que a identidade surda é reconhecida por meio da diferença, sendo que no caso dos surdos (minoria), a identidade deles depende das diferenças que são apresentadas em relação aos ouvintes (maioria). Nesse sentido, Skliar (2005) entende que é muito delicado esse tratamento com a diferença, pois isso provoca uma problematização entre normalidade e anormalidade que para o autor é discutível². Contudo, para o autor diferença e identidade

² Como nesta pesquisa não abordaremos esta relação entre normalidade e anormalidade, fizemos essa referência apenas com o fim de mostrar que para Skliar (2005) essa relação ainda precisa ser estudada e compreendida.

estão fortemente relacionadas, de forma que aquilo que determina a diferença determina também a identidade e vice-versa.

Skliar (2005) ainda apresenta mais uma consideração a respeito da dependência da identidade surda com a diferença, o autor acrescenta que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 2005, p.11). Para o autor, é fato que a identidade surda será reconhecida pela diferença e conforme apresenta em seus estudos, há alguns traços sobre a surdez que não devem ser desconsiderados nesse reconhecimento. Para Skliar (2005) a surdez é uma experiência visual, acrescentando ainda que, a identidade surda é uma identidade múltipla ou multifacetada, respaldando os estudos de Perlin (1998).

Nessa mesma perspectiva, Ströbel (2007) uma pesquisadora surda que, como Perlin (1998) se dedicou aos estudos em relação à identidade surda. Em seus estudos, corrobora com a teoria apresentada por Woodward (2014) ao afirmar que “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos surdos” (STRÖBEL, 2007, p. 14). Essa afirmação de Ströbel (2007) mostra o quanto, atualmente, a maioria dos surdos se sentem orgulhosos em relação às diferenças que apresentam em sua identidade, no passado, sob a ótica do sujeito do iluminismo essa situação não ocorreria, posto que o sujeito era visto como unificado e as diferenças não eram reconhecidas, tampouco valorizadas.

Com a mesma proposta de estudar as identidades surdas relacionadas com a diferença, Perlin (1998) acrescenta que “a identidade surda precisa, no entanto, ser procurada na diferença, para além de um conceito redutor, o da subordinação. Precisa, por exemplo, ser procurada numa concepção de diferença e de resistência” (PERLIN, 1998, p. 7). Por essa razão, Perlin (1998) assevera em seu estudo que os surdos possuem identidade própria, ainda que muitos ouvintes não queiram reconhecê-la, o que comumente provoca resistência e imposição de concepções ouvintistas aos surdos. Nessa lógica, Ströbel (2007) em seus estudos acerca da identidade surda destaca as afirmações apresentadas por Perlin (1998):

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-se de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de comunicação. (STRÖBEL, 2007, p. 21)

De acordo com os estudos apresentados por Ströbel (2007), as identidades surdas não são reconhecidas pela sociedade e, dessa maneira, por muito tempo e até os dias atuais as

pessoas costumam ver os surdos pelas lentes das debilidades e não das potencialidades. Consequentemente, muitas vezes, os surdos sofreram e, infelizmente, ainda sofrem opressões por parte dos ouvintes e entre eles mesmos e com isso, até esse momento, muitos estão à margem da sociedade. Ströbel (2007), destaca que “quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades” (STRÖBEL, 2007, p. 27).

Muitos estudos e pesquisas mostram que durante muitos anos, a sociedade tentou corrigir os surdos em relação ao padrão ouvinte, com isso além de controlar os surdos, negava-lhes sua cultura e identidade própria. Skliar (2005) confirma tais atitudes ao destacar que:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p. 7)

2.3 Identidade, ouvintismo e surdez

Em seus estudos, Skliar (2005) apresenta o termo ouvintismo que se refere às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Para o autor, o oralismo imposto aos surdos é a forma institucionalizada do ouvintismo, pois nessa proposta além da identidade surda não ser reconhecida, os surdos são obrigados a desenvolverem a fala que é uma prática da sociedade majoritária ouvinte. Skliar (2005) explica que o ouvintismo:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, p. 15)

A citação anterior de Skliar (2005) faz referência às práticas terapêuticas habituais que são aquelas que têm o objetivo de oralizar os surdos, fortalecendo o ouvintismo. No contexto escolar, essas práticas influenciam a atuação pedagógica dos professores e, consequentemente, a escola acaba reproduzindo o comportamento ouvintista presente nos demais contextos da sociedade.

Buzar (2010) afirma que, seja na escola ou nos demais contextos, o ouvintismo é o resultado de uma imposição de uma cultura ouvinte sobre os surdos, que os fez ou faz sentirem-se diminuídos, inferiores, deficientes. Nessa mesma perspectiva apresentada por Buzar (2010), Perlin e Quadros (2007) defendem que, muitos surdos, por se sentirem ameaçados por esse olhar ouvintista, consideram os ouvintes como melhores e superiores, e veem os surdos como inferiores e incapazes.

Diante da análise e discussão que apresenta em sua pesquisa, Skliar (2005) expõe o fato de que o ouvintismo além de ser tratado como um poder vertical e absoluto imposto pela maioria ouvinte, não deixa de ser uma ideologia e explica que:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 2005, p. 16-17)

Em síntese, os estudos sobre identidade, sobretudo, da identidade surda reforçam que a identidade surda é descoberta e construída na diferença e não deficiência. “Os surdos precisam de fato ocupar seus espaços e conhecer sua diferença desde o nascimento, isto é, os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento” (PERLIN e QUADROS, 2007, p. 184).

3. Metodologia da Pesquisa

O presente capítulo é dedicado à descrição dos aspectos referentes ao caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa relatada nesta monografia. Para tanto, são abordados: o tipo de pesquisa realizada, o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, o problema de pesquisa e os instrumentos utilizados para a interpretação dos dados.

3.1. Pesquisa qualitativa

A pesquisa que aqui relatamos se insere no campo da Educação e desenvolve um estudo de caso em uma turma de educação infantil da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Os estudantes matriculados nesta escola têm como primeira língua (L1) a língua de sinais brasileira e como segunda (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita.

Para tanto, escolhemos como metodologia a pesquisa qualitativa, a qual Flick (2009, p. 23) define como pesquisa que “tem como aspectos essenciais a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas; e a variedade de abordagens e métodos”.

Portanto, a pesquisa apresentada nesta monografia se fundamenta nessa abordagem, pelo fato de que procuramos registrar observações, buscando anotar tudo o que consideramos relevante no processo de pesquisa, sobretudo, as reações e impressões que percebemos nos participantes do estudo, assim como as nossas próprias reflexões.

Das características presentes em uma pesquisa qualitativa, optamos por utilizar as seis apresentadas por Stake (2011), que define o estudo qualitativo como:

- 1) interpretativo, visto que foca nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista;
- 2) experiencial, pois é empírico e está direcionado ao campo com enfoque nas observações feitas pelos participantes;
- 3) situacional, visto que está direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos, pois cada local e momento possui características específicas;

- 4) personalístico, ou seja, é empático e pretende compreender as percepções individuais, busca a singularidade de cada indivíduo, respeitando a diversidade;
- 5) costuma ser bem triangulado, isto é, apresenta grandes evidências, assertivas e interpretações redundantes;
- 6) os pesquisadores qualitativos têm opções estratégicas, tendendo mais para uma ou outra, com a finalidade de destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades.

Para Stake (2011, p. 29) um estudo qualitativo, geralmente, enfoca detalhes, afirma que “nós, pesquisadores, pegamos um caso para estudar que seja exclusivo em alguns aspectos e enfatizamos a natureza desse caso”. O autor entende que um pesquisador qualitativo pode se dedicar a estudos minuciosos, mas também pode apresentar estudos generalistas, mas nunca as duas abordagens se apresentam em um mesmo estudo.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar do Distrito Federal, denominada Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga, escola pública especializada na educação bilíngue em Libras e Português-Escrito, com oferta de educação integral.

É importante relatar que, as escolas bilíngues no Brasil, foram criadas após muitas manifestações do Movimento Surdo, especialmente destacamos uma passeata realizada em Brasília, em abril de 2012. Nessa ocasião, os surdos reivindicaram o seu direito de estudarem em escolas que atendessem suas especificidades, em que a Libras fosse a língua de ensino. Os surdos apresentaram uma carta ao MEC, que afirmava que apenas seguindo a proposta de educação bilíngue a inclusão educacional, de fato, seria efetivada.

Nessa perspectiva, destacamos que no contexto nacional, a luta em defesa das escolas bilíngues para surdos é antiga. Como nos referimos acima, há alguns anos a FENEIS em parceria com diversas associações de surdos começaram uma das maiores lutas nacionais e de mobilizações da história de todo Movimento Surdo Brasileiro que defendia a criação de Escolas Bilíngue para surdos que valorizassem e reconhecessem a Libras e a cultura surda compartilhada entre os surdos.

No contexto local, impulsionados pelo Movimento Nacional em favor das Escolas Bilíngues, os professores da SEEDF conjuntamente com a FENEIS e alguns deputados criaram um projeto com a proposta de criação de uma escola bilíngue, o qual foi aprovado.

Em 2013, a escola foi criada e desde então atende os estudantes desde a Educação Linguística Precoce ao Ensino Médio.

Na Escola Bilíngue podem ser matriculadas estudantes surdos, ouvintes e com outras deficiências, desde que aceitem a Libras como primeira língua, isto é, a língua de ensino da escola. Em 2014, a escola possuía aproximadamente 350 alunos matriculados e funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo o turno vespertino, o principal turno de oferta da educação integral, embora todas as atividades da Escola Bilíngue voltem-se à educação integral dos estudantes. Agora em 2016, estão matriculados na escola 265 estudantes, da educação infantil, ensino fundamental até o ensino médio.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, sendo que o turno matutino é destinado ao cumprimento da carga horária padrão das aulas das disciplinas previstas no currículo da Educação Básica. O turno vespertino, por sua vez, está destinado às atividades de educação integral. Por fim, o noturno é exclusivo para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

A escola contempla os projetos sociais e pedagógicos da rede, de acordo com as etapas/ modalidades que comporta, e, obedece às Diretrizes Pedagógicas previstas para os anos de 2009 a 2013, a LDBEN- Lei nº 9.394/96, além das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Interno da SEEDF e segue o Currículo da Educação Básica, direcionado aos projetos específicos implementados pela rede e desenvolvidos pela Instituição.

Figura 01: Foto da placa que fica ao redor do muro da escola.



Figura 02: Corredor central da escola, onde estão as salas de aula.



3.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa todos os estudantes matriculados na turma de educação infantil da escola. A turma é composta por quatro estudantes, abaixo descrevemos cada um deles.

Nicolas: O estudante é surdo, filho de pais ouvintes, tem cinco anos. Ainda não é fluente em Libras, aos poucos tem percebido que ele pode se comunicar usando suas mãos. Apresenta muita dificuldade para realizar algumas configurações de mão. Com o tempo tem conseguido identificar seu nome, quando escrito em língua portuguesa. Seus pais ainda não começaram a aprender Libras. Tem uma boa relação com a professora, sempre muito carinhoso e recorre a ela sempre que precisa de algo, no entanto, os colegas interagem pouco com ele.

Lucas: O estudante possui quatro anos, é ouvinte e filho de pais surdos. É um estudante inquieto, muito esperto e gosta muito de conversar com o outro colega ouvinte da turma. O estudante tem uma boa compreensão e expressão em língua brasileira de sinais, e em sala de aula prioriza a língua de sinais para se comunicar com seus colegas surdos, utilizando a língua portuguesa oral para conversar com o colega ouvinte. Ainda apresenta algumas dificuldades em sua oralidade na língua portuguesa, pois há algumas sílabas que tem muita dificuldade de pronunciar, tais como: professora (pofessora) – trabalho (tabalho). Na comunicação com a professora, que também é filha de surdos, o estudante oscila no uso da língua, ora utiliza a língua de sinais, ora utiliza a língua portuguesa oral. O estudante tem facilidade em compreender os comandos dados pela professora, no entanto, fica impaciente e desiste rápido diante de alguma atividade que exige um pouco mais de esforço de sua parte, ou algo que lhe pareça difícil. Expressa seus gostos e opiniões com facilidade, quando não gosta de algo registra incisivamente, fica bastante chateado e demonstra sua insatisfação de alguma forma. Assim como, quando se alegra com algo, ele faz questão de expressar seu contentamento e alegria. O estudante se expressa com frequência através de expressões não-manuais.

Pedro: O estudante é ouvinte, filho de pais ouvintes fluentes em Libras e que são muito envolvidos com a comunidade surda. O estudante tem cinco anos e é o mais velho da turma. Já consegue ler seu nome em português. Tem um bom relacionamento com os colegas e com

a professora, é fluente em Libras. Ao se dirigir aos colegas surdos, consegue se comunicar em Libras, mas com o ouvinte fala em português.

Enzo: O estudante é surdo, filho de pais ouvintes que estão aprendendo Libras. Apresenta facilidade em compreender o que a professora explica, assim como para sinalizar. É atento quando quer, já entende que ele recebe as informações visualmente, portanto, quando não tem interesse, desvia o olhar e ignora a mensagem que lhe é passada. Tem muita afinidade com a professora e com um de seus colegas ouvintes da turma, sempre se dirige ao colega quando quer brincar.

Professora: A professora regente da turma observada tem 50 anos de idade. É formada em Pedagogia e em Letras-Libras. Possui duas especializações, sendo uma em Libras e a outra no ensino de português como segunda língua para surdos. É coda³ e tem muito orgulho disso, sempre gosta de frisar essa característica, pois entende como uma marca de sua identidade. Se dedica à formação continuada, está sempre estudando, fazendo cursos. É engajada com seus planejamentos de aula e está sempre trazendo propostas diferentes para a sala de aula.

3.4 Problema de Pesquisa

Considerando que o letramento trata de práticas sociais de leitura e escrita e que a construção da identidade é imprescindível ao desenvolvimento do sujeito, pretendeu-se investigar como esses processos se constroem e se inter-relacionam nas práticas pedagógicas na educação infantil de surdos, uma vez que a criança surda chega à escola sem língua e que a questão da identidade passa pela presença de um modelo ou um referencial.

Buscou-se nesta pesquisa construir um olhar sobre essa temática e os entrelaçamentos na prática pedagógica bilíngue para estudantes surdos nos quais letramentos e identidades convergem.

3.5 Instrumentos de construção de dados

³ Coda é um acrônimo (Child of Deaf Adults) empregado para referir-se aos ouvintes que são filhos de surdos. Esse termo ganhou popularidade em meados dos anos 80.

Considerando as teorias que compõem as metodologias de pesquisa qualitativa e o estudo de caso, enfocamos nosso olhar aos instrumentos utilizados para a interpretação de dados desta pesquisa, são eles: entrevistas e observações de aula. Em seguida, abordo cada um deles separadamente com o objetivo de elucidar da melhor forma acerca de cada um.

3.5.1 Entrevistas

A entrevista costuma ser um dos instrumentos mais comuns nas pesquisas qualitativas. Há muitos estudos e discussões sobre suas vantagens e desvantagens, assim como as várias formas que ela pode assumir nas mais diversas situações, como também o modo que ela deve ser conduzida.

Para Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas qualitativas na educação podem ser classificadas em três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e livres. Segundo as autoras, essa classificação é realizada de acordo com o nível de estruturação e do roteiro das questões utilizadas. Para esses autores, as entrevistas estruturadas costumam apresentar questões formalmente elaboradas e fechadas, sequência padronizada, linguagem sistematizada. Já as entrevistas semi-estruturadas geralmente apresentam questões abertas e devem evocar ou suscitar verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas diante dos temas focalizados. As entrevistas livres são feitas por meio de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador.

Stake (2011, p. 108) afirma que as entrevistas são usadas para vários propósitos, contudo, para a pesquisa qualitativa, os principais objetivos são: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; coletar uma soma numérica de informações; descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”.

Para esta pesquisa, foi realizada uma entrevista do tipo semi-estruturada, com a professora regente da turma observada, entendemos que seria imprescindível entrevistá-la para observar a turma e complementar os dados sob outra perspectiva.

3.5.2 Observação

As pesquisas realizadas em salas de aula costumam ter como instrumento as observações diretas das aulas. As observações realizadas foram não-participantes, isto é,

observamos a turma, tivemos contato com o grupo, mas a professora que ministrava a aula. Contudo, nas últimas aulas observadas tivemos oportunidade de ministrar algumas aulas.

Marconi e Lakatos (1999, p. 90) entendem que a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”.

Cabe destacar ainda que, as observações foram registradas espontaneamente no decorrer das aulas. Registramos as atividades pedagógicas realizadas, assim como a impressão que tivemos ao longo do tempo em que permanecemos observando a rotina escolar da turma.

| Período de Observação | Quantidade de Horas |
|---|---------------------|
| 1 ^a etapa: 16/04/16 a 24/06/2016 | 90 h |
| 2 ^a etapa: 15/08/16 a 18/11/16 | 90 h |
| TOTAL | 180 h |

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Episódio 1 –Letrando a rotina.

A professora apresentou um quadro no qual havia o seguinte título: “Hoje fazer”, nesse quadro havia espaço para colocar cada atividade realizada na aula. Todas as atividades do dia estavam representadas sobre uma mesa perto do quadro: foto que ilustrava cada uma delas, desde a entrada na escola até a saída, perpassando por beber água, lavar as mãos, fazer oração, lanche, escovar os dentes, recreio, contar histórias e leitura. Abaixo de cada imagem estava escrito a atividade em português. Cada aluno foi ao quadro e colava as atividades em sequência, na ordem em que aconteceria cada uma delas. Quando algum deles colocava fora da ordem das tarefas, a professora perguntava para os outros que respondiam, ajudando o colega.



Foto 03- Cartaz fixado na sala de aula –Atividades diárias da turma

Discussão

A atividade trata do cotidiano escolar, os estudantes reconhecem-se como partícipes do grupo. Percebe-se que as atividades desenvolvidas em sala de aula envolvem o letramento em vários momentos, destacando-se o letramento visual, visto que embora os estudantes ainda

não saibam ler, já conseguem associar às imagens das ações com as palavras que a descrevem, tais como vemos acima na foto (filme, lanche, lavar as mãos, oração, escovar os dentes, recreio, ver *slides*). Assim como, verifica-se letramento sequencial e lógico das atividades diárias de cada aula, eles percebem que cada atividade tem o seu momento e que há uma sequência entre elas. Fazendo um paralelo fundamentado nos estudos apresentados por Soares (2012), embora os estudantes não sejam alfabetizados, há uma prática de letramento em curso.

Observamos ainda, uma excelente interação entre os estudantes, cada um sabia esperar a hora de participar. Quando algum deles errava a sequência das atividades, os outros colegas, prontamente, ajudavam. Algo que nos chamou atenção é que os estudantes ouvintes da turma, ajudavam os colegas usando a Libras, o que nos mostra que já conseguem reconhecer a singularidade linguística dos estudantes surdos e que interagem bem com a diferença identitária e linguística presente em sua sala de aula. .

Episódio 2 – Cultura como feijão (cotidianidade).

A professora contou em Libras a história do “João, pé de feijão”, para isso ela usou dois livros ilustrados que relatava a história. Durante a história, os alunos prestavam muita atenção e perguntavam se teria teatro. Esse teatro, ao qual eles se referiam seria a oportunidade que eles teriam de dramatizar a história, dessa forma, os próprios alunos atuariam como personagens.

Para contar a história, a professora organizou as cadeiras em uma forma circular, quando ela pegou o livro percebemos que os alunos já sabiam o que fariam naquele momento. Observamos que as expressões dos estudantes mostravam muita empolgação e curiosidade para saber que história seria contada.

À medida que a professora começava a contar a história, um dos alunos ouvintes demonstrava muita ansiedade para saber o fim.

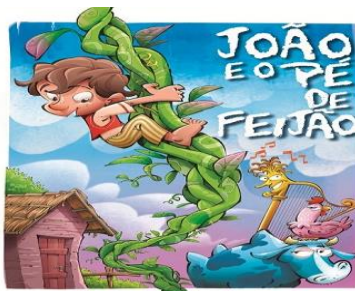


Foto 04- Capa do Livro João e o pé de feijão

Discussão

Chamou-nos bastante atenção esta atividade, pois além de ser uma das primeiras que observamos, vimos que a história foi contada fluentemente em Libras e os estudantes surdos e ouvintes demonstraram haver compreendido. Essa compreensão foi observada tanto pela empolgação apresentada ao longo da história, como pelas pequenas intervenções que faziam à medida que a história ia sendo contada.

Ressalta-se ainda, o fato dos estudantes associarem a história com as imagens, tanto os estudantes surdos como os estudantes ouvintes estavam muito atentos e observavam todos os detalhes das imagens do livro.

Com relação à insistência da pergunta sobre se haveria teatro, ao conversarmos com a professora, ela nos explicou que é um costume de sua prática pedagógica, isto é, sempre que contava uma história chamava os alunos para dramatizarem, e eles gostavam muito pois se sentem como se fossem os personagens da história.

Pelo fato do teatro ser uma atividade cultural que nem todos têm acesso, consideramos muito positivo a proposta da professora em trabalhar com essas dramatizações, pois envolve suas aulas sob a perspectiva do letramento cultural, que compõe o letramento escolar e traz elementos da cultura dominante, como o teatro.

Outra evidência importante desse episódio consiste no fato de que embora os estudantes não sejam alfabetizados, verificamos que já têm em sua vivência aspectos da cultura valorizada, visto que o teatro é uma vivência típica da cultura valorizada e com toda dramatização que o envolve, o teatro também costuma ser um dos elementos que marca a identidade surda.

Episódio 3 – Identidade familiar.

No início da aula, foi apresentado aos alunos o tema da aula que seria “família”. A professora pegou as fotos das respectivas famílias dos alunos e distribuiu na mesa de cada aluno. O objetivo era que os estudantes montassem juntamente com a professora a árvore genealógica da família.

Outro momento importante dessa temática foi quando a professora apresentou aos estudantes um novo vocabulário: Membros da família. A professora apresentou a foto dos componentes da família de cada um dos alunos, e juntamente com os mesmos foi montando as árvores.

No mesmo intuito de trabalhar a conceitualização de família, a professora conduziu a

turma para a sala de vídeo, onde foi passado o vídeo da família do pinguim, uma forma de contextualizar a aula com outros recursos visuais de aprendizagem.

Após o filme sobre o pinguim, a turma retornou para a sala de aula onde a professora entregou para cada aluno massinha de modelar para que pudessem manuseá-las e fizessem um pinguim conforme visto no vídeo para fixar a mensagem do vídeo.

Discussão

Consideramos que a atividade contribuiu para que os estudantes compreendessem que pertencem a uma família e que cada colega tem uma família, sendo uma diferente da outra. Vimos que à medida que a professora apresentava as fotos dos membros da família de cada um, os alunos demonstravam orgulho ao ver sua família representada naquelas imagens.

Verificamos o letramento ideológico sendo aplicado, porque a professora resgata os letramentos que os alunos trazem de fora dos muros da escola, o fato da professora resgatar a família dos próprios alunos e não apresentar a família da revista, da televisão ou da propaganda é muito importante, pois os alunos além de conseguirem identificar o que é família, conseguem reconhecer a sua própria família, o que os aproxima do conteúdo estudado.

Nesse sentido, a professora além de fazer uso do letramento ideológico, valorizou o intercâmbio do letramento escolar com os conhecimentos trazidos pelos estudantes em relação à família deles, porque ainda que eles conseguissem reconhecer os integrantes de sua família, a maioria dos estudantes não sabia sinalizar na língua de sinais o léxico de membros da família ou escrevê-los em língua portuguesa.

Ainda com relação ao letramento, observamos a presença do letramento semiótico, primeiramente, por imagens da família de cada estudante e em seguida, pelo filme da família dos pinguins. A professora focava na realidade do aluno, como ser humano, ressaltando a importância da família e fez uma ponte entre letramento escolar e letramento vernacular (ROJO, 2009).

Outro elemento que merece destaque é o fato de que a professora aproveitou a oportunidade para contrastar o convívio em grupos, como a família dos humanos há também a dos animais, reforçando a identidade de grupo, de família e dele próprio. Os estudantes começaram a perceber-se como sujeitos individuais e no coletivo.

Percebemos que, seria uma ótima oportunidade de abordar as diferenças entre cada família, inclusive mostrando aos estudantes sobre quais membros da família eram surdos e quais eram ouvintes. No entanto, a professora não fez referência a essas características que contribuiria com a formação da construção da identidade dos estudantes, tanto dos surdos quanto dos ouvintes, visto que perceberiam que há sujeitos que são surdos e outros que são ouvintes, com identidades diferenciadas. Poderia ainda, reforçar a língua que cada pessoa da família usa para se comunicar e mostrar assim aos alunos que as línguas estão relacionadas, e que compõem a identidade dos sujeitos.

Reiteramos que, essa atividade com o tema “família” seria uma excelente oportunidade para apresentar às singularidades de cada família representada naquela sala, uma vez que embora a turma fosse pequena, com apenas quatro estudantes, cada família tem uma característica distinta, a saber:

Os dois alunos surdos são filhos de ouvintes, contudo, uma das famílias está estudando Libras e já se comunica com o seu filho nessa língua. Os pais do outro estudante surdo não sabem Libras e ainda não mostraram interesse em aprendê-la, desta maneira a comunicação com o filho se dá por meio de gestos.

Os outros dois estudantes são ouvintes, sendo um deles coda, ou seja, filhos de pais surdos, em casa a língua de comunicação é a Libras. O outro estudante é filho de ouvinte, seus pais são intérpretes e estão muito envolvidos com a comunidade surda em diversos contextos, desde o religioso ao profissional.



Foto 05– Cartazes com os membros da família

Episódio 4 - Repetir para não esquecer!

A professora mostrou aos estudantes que a próxima tarefa seria com *slides*, e para fixar o vocabulário já aprendido anteriormente, a professora mostrava o nome da palavra estudada e perguntava o sinal, nesse momento um ou outro aluno respondia, mas era um pouco mais desafiador, no entanto, quando a professora apresentava a imagem próxima ao nome que estava escrito em português, rapidamente os alunos iam sinalizando.

As palavras apresentadas e revisadas foram: Água, Ovo, João, Feijão (esses dois últimos nomes foram retirados da história que foi contada e lida com eles anteriormente “João, pé de feijão”), os nomes dos estudantes e da professora em português escrito e os nomes deles na língua de sinais e o sinal de família, observamos que no momento de sinalizar família eles tiveram muita dificuldade com a configuração do sinal.

Acrescentamos ainda, o fato de que no desenvolvimento desta atividade, um dos alunos ouvintes da turma mostrou-se desmotivado porque lembrava de todos os sinais repassados e pelo que observamos não sentiu necessidade de revisá-los.

Discussão

Observamos o cuidado da professora ao reforçar as palavras já estudadas, visto que é um ótimo recurso para lembrar o que já foi visto em outros momentos, é um recurso para fixar vocabulário com o propósito de ampliá-lo.

Dessa forma, a estratégia utilizada pela professora foi muito bem-sucedida e que foi uma excelente oportunidade para que os alunos associassem o português escrito, os sinais em Libras e a imagem.

Destacamos ainda, o fato de que a desmotivação apresentada pelo aluno ouvinte pode estar relacionada ao fato de que os conhecimentos trabalhados não estejam apresentando um desafio para ele. Além disso, a identidade priorizada no decorrer das aulas é a surda, desde a língua usada à metodologia aplicada estão direcionadas aos estudantes surdos por se tratar de uma escola bilíngue para surdos, que também aceita alunos ouvintes desde que estes estejam cientes que a língua de ensino da escola é a Libras.

No entanto, pela nossa observação, a questão identitária está precisando ser mais trabalhada. Inclusive, com relação a isso, em entrevista com a professora, percebeu-se que já há uma preocupação teórica e discursiva, porém, que ainda não repercute nas práticas pedagógicas.

Episódio 5 – Situando no tempo e no espaço.

Em todas as aulas que observamos, a professora sempre começava mostrando no calendário o dia do mês e da semana, aproveitando ainda para reforçar o dia de ontem e de amanhã. Como já é uma rotina desta turma, observamos que os alunos já se oferecem para ajudar a professora nesse momento.

A professora aproveitava sempre para reforçar a relação que há entre os dias, a sequência de hoje, amanhã e ontem. Os alunos sempre participavam deste momento e marcavam não apenas o dia do mês, como também da semana. Nessa perspectiva, os alunos começavam a compreender a sequência e a relação entre os dias da semana e os dias do mês, consequentemente, a relação entre os meses do ano.

Além disso, a cada dia, a professora riscava com um x o dia que passou e os alunos observavam atentos e mostravam compreender bem o que significava aquele momento da aula.



Foto 06 – Calendário – ontem, hoje e amanhã



Foto 07 - Calendário fixado em uma das paredes da sala de aula

Discussão

Consideramos muito pertinente a preocupação da professora em mostrar todos os dias o calendário de forma que os estudantes compreendessem a sequência do tempo, dando ênfase nos dias de ontem, de hoje e de amanhã. Com isso, percebemos a presença do letramento cronológico que é uma ótima prática social para que os estudantes, sobretudo, os estudantes surdos se situem no tempo e no espaço.

Essa prática pedagógica representa uma base para um letramento matemático e sequencial, visto que nas próximas etapas, os números poderão ser nominados, assim como os dias da semana e a sequência dos meses que compõem o ano. Nesta perspectiva, espera-se que ao final do ano letivo, as crianças possam perceber a divisão do tempo, compreendendo que os meses compõem o ano e os dias compõem o mês. Esta prática de letramento ainda não é prática social de ler e escrever, devido a tenra idade das crianças, mas elas estão tendo um letramento global que gradualmente embasará o letramento escolar com foco na leitura e escrita efetivamente.

Episódio 6 – Do nascimento ao amadurecimento. Nascer, crescer e morrer.

A professora mostrou uma cadeira que estava cheia de livros e que eles poderiam escolher o que gostaria de ler naquele momento, em um determinado momento um aluno surdo, em libras, disse a professora que não tinha gostado do livro que ele havia escolhido e que ele gostaria de trocar, ela prontamente disse que sim. Ele rapidamente foi até a cadeira e trocou o livro.

Após o momento em que interagiram com os livros, a professora retomou a história que havia contado na semana anterior, a história do “João, pé de feijão” e aproveitou o momento para relacionar a história com o feijãozinho que eles haviam feito a experiência no copinho. Para ilustrar bem a experiência, a professora desenhou no quadro cada etapa do crescimento do feijão. Logo, ela aproveitou e relacionou com o nascimento e crescimento de uma pessoa. Para isso, mostrou o seu próprio nascimento e crescimento associando com suas fotos.

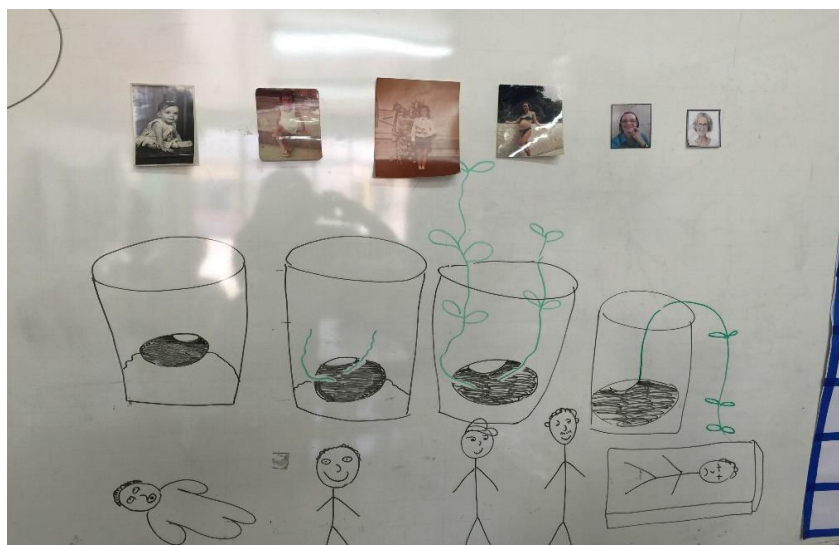


Foto 08 – Etapas do desenvolvimento

Discussão

É notável a frequência em que a professora utiliza os livros em sala de aula, mesmo não sabendo ler os estudantes já adquirem o hábito de como manusear o livro, observar, manifestar-se criticamente frente ao que lhes é apresentado. Chamou a nossa atenção, a postura do estudante em demonstrar o seu descontentamento em relação ao livro escolhido, evidencia-se que o mesmo já está desenvolvendo seu posicionamento crítico e é capaz de manifestá-lo com facilidade.

Na maioria das atividades propostas pela professora verificamos a preocupação dela em estar sempre estabelecendo relações e associações de tudo que é explicado na sala de aula, como por exemplo, muitas vezes associando o letramento escolar com o letramento local. Nesse episódio, especificamente, a professora estabelece uma relação muito significativa que consiste no fato de abordar a questão do nascimento/amadurecimento humano (etapas do desenvolvimento) com a experiência que fizeram em sala de aula com o crescimento do feijãozinho.

Esta estratégia realizada pela professora foi excelente, pois além de usar recursos concretos e visuais, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender as etapas do desenvolvimento da vida, assim como poder identificar-se como sujeito que passou, passa e passará por várias fases ao longo da vida.

Episódio 7 – Identidade relacional.

Ao longo dos meses que observamos as aulas, era muito fácil notar a satisfação dos estudantes quando a professora anunciava que teria um jogo ou uma brincadeira. De fato, o momento de brincar era muito esperado na aula e percebi o quanto a professora priorizava a ludicidade, ainda que não houvesse jogos ou brincadeiras todos os dias.

A professora sempre tinha que acalmá-los antes de brincar, eles ficavam muito eufóricos e agitados que ela tinha dificuldade de passar os comandos. A turma queria brincar, mesmo se fosse dentro da sala de aula estava valendo, o importante era a diversão para eles, quando o momento de brincar era no parque, a euforia era ainda maior.

Geralmente, quando a brincadeira era na sala de aula, a professora tinha umas caixinhas preciosas, que quando eles as viam vibravam imediatamente. Os jogos que brincavam em sala, normalmente eram: jogos de memória e quebra-cabeças. O jogo da memória era uma competição porque todos eram muito espertos e tinha estratégia, de forma que não se sentiam tão desafiados. Por outro lado, o quebra-cabeça dava mais trabalho, exigia mais raciocínio, um dos alunos, coda, não tinha muita paciência e quando encontrava muita dificuldade queria abandonar o jogo.

Durante os jogos e as brincadeiras em geral, notei a proximidade de um dos colegas ouvintes com um dos colegas surdos. Os dois sempre estavam juntos, parceiros e se comunicavam sempre em libras. No entanto, quando esse aluno ouvinte precisava conversar ou se dirigir ao aluno coda sempre usava o português oral, ainda que soubesse como se comunicar em libras. A identificação que os ouvintes têm em relação à oralidade é nítida. Contudo, a professora chama atenção para que não excluam os colegas surdos de suas conversas.

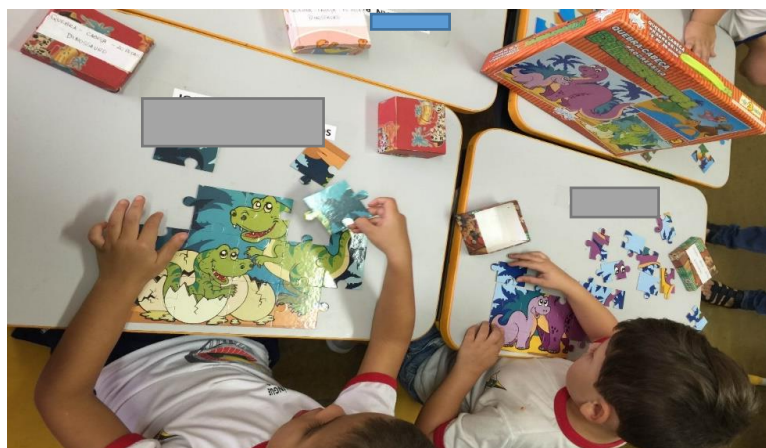


Foto 09 - Estudantes brincando com o quebra-cabeça

Discussão

Indiscutivelmente, os jogos, as brincadeiras e as variadas dinâmicas em geral eram esperadas com muita expectativa pelos alunos da turma observada. Vimos que ao longo das aulas, os estudantes amavam brincar e concluímos que aprender brincando era sempre muito proveitoso nesta turma.

Percebemos que, os alunos se concentravam com facilidade no momento dos jogos e a maioria deles gostava muito dos desafios, com exceção do estudante coda, aqui denominado Lucas, que quando se via diante de um desafio que exigiria um pouco mais de sua dedicação, ficava desestimulado com facilidade e muitas vezes desistia da tarefa.

Notamos que a maioria dos estudantes eram muito competitivos durante os jogos, alguns, especificamente um dos surdos e um dos ouvintes, apresentavam muita dificuldade de lidar com as perdas, sempre que perdiam uma rodada no jogo da memória, por exemplo, ficavam zangados e não vibravam com a vitória do outro colega.

Reparamos uma grande proximidade entre um dos alunos ouvintes e um dos alunos surdos, aqui denominados Enzo e Pedro, ao longo dos jogos, eram parceiros e gostavam de desenvolver as atividades juntos.

Pedro que é muito amigo de Enzo apresenta uma sensibilidade latente em relação aos colegas surdos, especialmente com Enzo, que devido à relação de muita proximidade, a comunicação em Libras flui com facilidade. Pedro Esse aluno ouvinte relatou-nos que tem muita proximidade com a comunidade surda em outros espaços além da escola, o que pode justificar sua identificação com os colegas

Essa relação também nos ajuda a pensar que as diferenças identitárias não chega a interferir nos relacionamentos entre os estudantes, inclusive não servindo de obstáculos à amizade. E reafirma que identidade é construída na semelhança, mas também no contato direto com a diferença. Esta sala é um caldo de complexidade identitária e de riqueza de desenvolvimento.

Por outro lado, observamos que ainda é um desafio a convivência das duas línguas na sala de aula, sobretudo, para os estudantes ouvintes, visto que a primeira língua da turma é a Libras e a primeira língua deles é a Língua Portuguesa o que causa conflitos, uma vez que, ainda que a professora reconheça a primeira língua deles, a língua valorizada na escola é a Libras e o português na modalidade escrita.

Episódio 8 – Alteridade e identidade: Mãe e filho.

Durante a semana, a professora trabalhou com o tema “dia das mães” e no último dia, a aula foi destinada a culminância dessa comemoração. A professora mostrou a sacolinha que eles já haviam decorado no dia anterior, e explicou que no próximo domingo seria o dia das mães e que nesse dia deveriam entregar o presente e mostrou o que haveria dentro de cada sacola. Nesse momento foi um suspense, todos queriam saber o que seria esse presente que iria ficar dentro da sacola.

A professora mostrou e eles gostaram, era uma caneca escrito “Minha mãe é tudo”. A sacola era pequena, de papel, estampada com flores azuis, de um lado tinha um coração que eles desenharam e colaram o nome da mãe dentro, do outro lado, havia a mão deles que tinha sido colocado tinta e marcaram a sacola. Dentro da mão, escreveram o próprio nome com auxílio da professora.

Após esse momento, a professora entregou um pedaço de papel cartão para cada um. Cada aluno colocou a mão como molde e passou o lápis ao redor, o objetivo era recortar onde o lápis marcou e a professora recortou. O objetivo dessa tarefa era confeccionar um cartão para entregar junto com o presente. A professora pegou um quadro branco pequeno e desenhou um coração, explicou que cada aluno iria escrever o nome da mãe dentro do coração. Um aluno de cada vez foi escrevendo. Eles gostaram da atividade porque puderam escrever no quadro.



Foto 10 - Estudantes com o presente do dia das mães

Discussão

Quando a professora destacou que no próximo domingo seria comemorado o dia das mães reafirmou a relação dos dias da semana com as datas comemorativas e a associação da comemoração com um ente importante no seio familiar, o que favorecia o desenvolvimento de um letramento escolar com significação social, e fazia com que os estudantes remetessem à data comemorativa a um ente querido da família. Além do que, o fato da professora situá-los nas práticas sociais, eles perceberam que cada colega tem sua própria mãe e que uma é diferente da outra.

Notamos que os alunos ficaram muito empolgados na realização desta atividade, sobretudo, porque entenderam que seria um presente que as mães receberiam. Vemos que esse estreitamento da relação das atividades que são desenvolvidas na escola com o que acontece em casa faz com que os alunos vejam mais significado nas atividades e se motivem para realizá-las.

No entanto, a identidade das mães com relação à questão da surdez ou não, não foi trabalhada. O que evidencia mais uma vez a dificuldade de se colocar em prática o discurso e a teorização que temos sobre a identidade. E quanto essa questão torna-se mais complexa em uma sala de aula bilíngue, com alunos surdos e ouvintes. Talvez esse não fosse o objetivo da aula. Mas, destacamos como um importante momento para trabalharmos também essa temática.

Assim, ressaltamos que não podemos invisibilizar a questão identitária e cultural nessa escola, que é bilíngue e bicultural, mas principalmente nesta sala com a complexidade identitária e acesso ao letramento que apresenta. É preciso, que as aulas adquiram um tom identitário e cultural, essas questões não podem mais passar despercebidas.

Por outro lado, a escolha de priorizar as formas das mãos tanto no cartão como na sacola é uma forma de representação da língua de sinais que tem sua peculiaridade gestual e espaço visual, aproximando ainda mais o contato das crianças com as mãos que são fundamentais no desenvolvimento da libras e que marca a identidade surda.

Dessa forma, é importante destacar que a professora costuma elaborar suas atividades levando em consideração as peculiaridades dos surdos, sempre priorizando os elementos que são singulares à identidade surda, como foi perceptível nessa atividade do dia das mães, que destacava a figura das mãos, pois por meio delas que a Libras se desenvolve. Entretanto, a identidade que é priorizada é a identidade surda, e a identidade ouvinte e a pluralidade encontrada na turma, muitas vezes é desconsiderada.

É inquestionável a preocupação da professora em planejar suas atividades com foco na identidade surda, e entendemos que isso é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, porém o fato da identidade ouvinte não ser considerada na mesma proporção pode acrescentar dificuldades nesse processo.

Episódio 9 - Letrando a família na escola.

Continuando com a temática do dia das mães, a professora deu início à sua aula com uso de *slides*, na qual mostrava primeiramente a palavra em língua portuguesa e em seguida perguntava o significado de cada palavra para que os estudantes respondessem em Libras.

Cabe destacar, que o vocabulário do dia retomou algumas palavras que foram trabalhadas anteriormente junto com palavras mais recentes que viram na semana passada, tais como mamãe e os nomes próprios de cada mãe. Em seguida, a professora pegou o caderno de cada um para que colassem as fotos das mães e os respectivos nomes das mesmas. Ela colocou todos os nomes sobre a mesa, assim como as fotografias e pediu que cada estudante pegasse o seu nome, assim como a foto das mães e os respectivos nomes. Os estudantes localizaram rapidamente.

Quando retornaram do intervalo, a professora pediu que cada aluno pegasse sua agenda para colar um aviso para os pais. E passaram para a próxima atividade que era de desenho: os alunos deveriam desenhar a mãe junto com eles. A professora deu as orientações e eles não compreenderam o que era para fazer, então ela pegou uma folha de papel e simulou um desenho e logo entenderam. Alguns tiveram muita dificuldade para desenhar, mas a professora auxiliou, mas não desenhou para eles, sempre incentivava a autonomia, ainda que isso lhe custasse mais tempo.

Notamos que um dos alunos surdos e um dos alunos ouvintes tiveram mais autonomia e seguiam sozinhos no desenvolvimento das atividades, quando tinham alguma dificuldade recorriam à professora e pediam ajuda. O estudante coda, Lucas, apresentava uma certa autonomia, mas ainda dependia muito da professora pois quando encontrava alguma dificuldade queria desistir e só conseguia continuar a tarefa se a professora estivesse por perto. Nicolas, por sua vez era muito dependente, se a professora não estivesse auxiliando não conseguia desenvolver as atividades sozinho.



Foto 11 - Estudantes desenhando a mamãe

Discussão

Verificamos o quanto é importante incentivar a autonomia e a independência dos alunos. Consideramos muito positiva a postura da professora ao encorajar seus alunos a tentarem executar as tarefas sozinhos.

No decorrer do tempo em que passamos observando as aulas, percebemos que foram poucas atividades destinadas ao desenho, os alunos ainda têm um pouco dificuldade com a coordenação motora, mas se sentiram animados ao desenharem a mãe. Podemos observar nesta atividade proposta pela professora, mais uma oportunidade de relacionar o contexto familiar e local vivenciado pelos estudantes com o contexto escolar, nessa perspectiva a atividade coaduna com a proposta do letramento de associar o contexto vivenciado pelos alunos fora dos muros da escola com as atividades escolares, conforme defende Rojo (2009).

Observamos ainda que, os estudantes sempre demonstraram muita expectativa quando as atividades eram apresentadas por meio de *slides* e que a professora procurava colocar muitas imagens, assim, as atividades exploravam muito a percepção visual, o que contribuía com o processo de ensino e aprendizagem dos surdos que costumavam ter uma percepção visual aguçada e é claro, com a construção de uma identidade surda apoiada no visual.

Episódio 10 - Identidade: Quem sou eu?

A professora colou no quadro branco a imagem que tinha “João e o pé de feijão” e destacou o nome do personagem e mostrava letra por letra no alfabeto colado na parede, próximo ao quadro branco. Cabe destacar, que a professora só mostrava letra por letra à medida que os alunos iam direcionando, assim ela tinha certeza de que eles estavam compreendendo.

Quando ela escreveu o nome João no quadro, aproveitou o momento para abordar a questão do nome completo de cada um deles. Ela pegou pequenas fichas, cada ficha tinha o nome e sobrenome de cada um deles. Um por vez tinha que encontrar seu nome e respectivos sobrenomes e colá-los em ordem no quadro.

Na mesa de cada estudante, havia o nome completo colado para identificar o lugar de cada um deles. A professora colou a foto de cada um no quadro e trouxe impresso o nome completo de cada aluno, após embaralhar todos os nomes, individualmente, cada aluno procurava o seu próprio nome e colava ao lado da foto no quadro. Ia um aluno por vez para evitar tumulto, enquanto um aluno procurava, os demais ficavam sentados aguardando a vez, o que lhes causava impaciência.

Essa proposta foi muito interessante, visto que os alunos identificaram seus nomes e sobrenomes, para facilitar a compreensão quando os estudantes tinham dúvidas, a professora pedia que olhasse o nome na mesa e verificassem.

A professora recortou nome e sobrenome de cada aluno e colocou no chão para que os alunos identificassem o nome completo de cada um deles. Essa atividade já havia sido realizada anteriormente, porém desta vez a professora pediu para que além de localizarem o nome de cada um deles, localizassem também o nome de cada colega.

Para fixar, a professora pediu que cada um colasse o nome completo em uma folha. Nessa atividade, eles precisaram de auxílio quanto ao manuseio com a cola. Após a colagem dos nomes, a professora aproveitou o momento para ensinar as letras do nome em libras e os alunos sinalizaram.



Foto 12 – Estudante procurando o nome



Foto 13 - Estudante colando o nome no quadro ao lado da foto

Discussão

Consideramos a atividade muito interessante, dinâmica e produtiva. Ainda que tenha sido uma atividade que levou muito tempo, posto que os alunos tiveram o desafio de encontrar o próprio nome e sobrenome em meio aos nomes e sobrenomes dos outros colegas.

Observamos que esta atividade propiciou um momento de afirmação da identidade de cada um, visto que eles compreenderam que cada um tem um nome e um sobrenome distinto. Foi uma ótima oportunidade de mostrar aos estudantes que cada um é um ser singular com características próprias.

O fato dos alunos colarem o nome completo, escrito em português, assim como fazer a datilologia em Libras e apresentando o sinal de cada um deles conforme a professora solicitava, é mais uma atividade que afirma a identidade surda que constantemente é marcada e valorizada nesta sala de aula.

Conforme apresenta Perlin (1998), a identidade que se busca construir nesse contexto é uma identidade surda que os surdos tenham consciência de que são diferentes, que necessitam de implicações e recursos visuais. Nesse sentido, encaminhando os surdos a afirmarem a cultura visual, reivindicando a história e a alteridade surda. Com o foco na afirmação da identidade surda, a identidade ouvinte apesar de ser considerada não é priorizada.

Além disso, nessa atividade os estudantes reconhecem-se a si mesmo e aos colegas, assim como o João personagem da história “João e o pé de feijão”, anteriormente contada pela professora. Reconhecem João como personagem da história e eles próprios reconhecem-se dentro da sala de aula e, assim como identificaram seus colegas na interação em sala de aula.

O fato de perceberem que cada um tem seu nome e seu sobrenome próprio, afirma e contribui com a formação da identidade e singularidade de cada um, sua e dos colegas.

Além disso, há ainda o reconhecimento das letras e de algumas sílabas, os estudantes reconhecem o nome do João como o deles, conseguem realizar suas primeiras relações entre letra e os nomes. É perceptível o letramento escolar, pois os estudantes conseguem contrastar as letras em seu próprio nome e no nome dos colegas, assim como no nome de João. Embora os estudantes estejam na educação infantil e ainda não sejam alfabetizados, já estão dentro de uma prática discursiva letrada. De acordo com Soares (2012, p. 47) “a criança pode ser letrada sem ser alfabetizada”.

Destacamos ainda, o fato de que esta atividade é uma excelente oportunidade de iniciar as práticas de leitura e escrita, mesmo sendo uma turma de educação infantil essas práticas devem ser introduzidas e começar pelo nome próprio é muito significativo.

Em suma, foi uma tarefa emocionante, foi a primeira vez em que presenciamos os alunos fazendo a datilologia com o nome próprio.

Episódio 11 – Cidadania – “A cidade que temos e a cidade que queremos”.

Essa aula iniciou com um pequeno vídeo que tratava de uma enchente que teve na rua da escola. Em seguida, para visualizarem melhor, a professora levou a turma até a parte externa da escola para que vissem onde a enchente tinha ocorrido.

A professora nos disse que iria abordar o tema “Lixo” nas próximas aulas, por isso levou a turma até a porta da escola para que visualizassem o lixo que ficava acumulado na rua e que acabava entupindo os bueiros, por isso quando chovia a água não tinha para onde ir e por isso, se dava a enchente.

A professora continuou com o projeto da Plenarinha que é realizado pela Secretaria de Educação, denominado “A cidade que temos e a cidade que queremos”. A professora trabalhou com a proposta de mostrar os arredores da escola e abordou a questão do lixo e o seu acúmulo que causou a enchente em um dia de chuva que ela registrou por meio de fotos.

Para fixar o conteúdo, a professora chamou cada aluno para sinalizar uma palavra que era apresentada no slide, aprimorando assim, o vocabulário, as palavras eram: enchente, lixo, sujo, chuva, grama, homem.

A professora propôs uma atividade em conjunto com a professora surda que é responsável pela Educação Linguística Precoce da escola. Essa professora mostrou *slides* para os alunos acerca do meio ambiente e os problemas que o envolviam por causa dos maus tratos

que o homem tem tido com o planeta. Foi apresentado o vocabulário (sol, lua, estrelas, árvore e alguns animais), no final da apresentação as professoras fizeram um resumo com a ideia principal dos *slides* que era a de cuidar do meio ambiente e contribuir com a preservação do planeta, obviamente que na linguagem e com o vocabulário adequados aos estudantes.

A professora pegou o mapa *mundi* para continuar a explicação sobre a importância de preservar e cuidar do planeta. Dessa forma, utilizou recursos visuais como mapa e desenhos no quadro que demonstravam os maus tratos ao planeta, tais como: fogo, lixo e desmatamento.

Depois do intervalo, professora e alunos montaram um cartaz muito interessante com a foto dos alunos e a professora junto com o planeta, para ilustrar o que eles precisavam fazer para preservar e cuidar do planeta, assim como o que não podem e não devem fazer.

Aproveitando o contexto, em aulas anteriores a professora havia tirado fotos com os alunos nos arredores da escola para desenvolver o trabalho do projeto “A cidade que temos e a cidade que queremos”, as fotos mostravam o lixo e os maus tratos com a cidade. A professora imprimiu as fotos para juntos elaborarem um álbum de fotos, as fotos também apresentavam os alunos sinalizando em Libras o vocabulário estudado.



Foto 14 - Professora e alunos, sinalizando enchente. Projeto: a cidade que temos e a cidade que queremos



Foto 15 - *Slides* sobre meio ambiente sendo apresentado pela professora da Educação Linguística Precoce

Discussão

Observamos que a professora propõe diversas atividades que estão relacionadas com o que acontece fora da escola. Nesta atividade, além de estabelecer essa relação, a professora aproveita para situar os alunos em relação à cidadania e como um ser social.

Outro elemento muito importante que esteve presente no desenvolvimento desta atividade, foi o contato com uma professora surda. O contato dos alunos com uma professora surda é fundamental, sobretudo, para os estudantes surdos que têm uma oportunidade de interagir e ter sua identidade surda valorizada por meio de um surdo adulto.

Estudos prévios mostram que 95% dos surdos são filhos de ouvintes, dessa forma o contato com os sujeitos surdos para esses estudantes, muitas vezes, acontece apenas na escola, daí a importância de professores surdos ensinando alunos surdos, sobretudo, quando são crianças. Para esses estudantes, a escola é mais do que um lugar onde conteúdos são transmitidos, ela é um ponto de partida para o contato cultural com seus semelhantes.

Consideramos ainda que, o fato das professoras tanto a surda como a ouvinte da turma observada serem fluentes em Libras, o que é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, porém com a proposta da Libras ser a primeira língua valorizada na sala de aula, os estudantes ouvintes além de não serem incentivados a usarem o português oral, precisam ser proficientes para conseguirem se comunicar em Libras.

O fato da escola contar com professores fluentes em Libras, contribui ainda para o desenvolvimento do letramento nesse contexto de sala de aula, pois como afirma Quadros e Schimiedt (2006) a Libras é imprescindível no processo de letramento de estudantes surdos, visto que essa língua é como um agente propulsor para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Destacamos ainda que, muitas vezes os alunos surdos não têm contato com outras pessoas fluentes em Libras, sendo os professores e colegas na escola as únicas referências para esses sujeitos.

Episódio 12 – O lobo e os sete cabritinhos.

A professora contou a história do Lobo e os sete cabritinhos. Observamos que durante a história os alunos quase não piscavam, apresentavam muito interesse pela história que era contada. Para facilitar a compreensão, a professora desenhou no quadro os personagens da história. Eles amaram o desenho. A professora desenha muito bem.

A professora pegou uns cabritinhos que estavam impressos que se referiam à história, “O lobo e os sete cabritinhos”. Os alunos recortaram – nesse momento foi interessante observar a coordenação motora de cada um deles – após o recorte foi a hora de colar no papel. Embaixo de cada cabritinho, eles colaram os números respectivamente de 1 a 7.



Foto 16 - Capa do livro



Foto 17 - Professora contando história



Foto 18 - Estudante colando os cabritinhos no caderno

Discussão

Observamos que os alunos gostam muito de contação de histórias. Já havíamos presenciado a contação de outra história. A professora era muito criativa, e isso contribuía para que as atividades não fossem repetitivas ou enfadonhas. O fato da professora conseguir articular diferentes tarefas para reforçar a história contada estimulava os alunos a executarem-nas, assim como sempre que a história terminava já ficavam na expectativa para saber que atividade viria em seguida.

Reiteramos que as histórias que foram contadas ao longo do nosso período de observação na turma, foram contadas em Libras conforme a proposta da educação bilíngue em que a Libras é a primeira língua e o português escrito é a segunda.

Analisando esse episódio, sob a perspectiva dos letramentos, destacamos a preocupação da professora em promover contato direto e frequente dos estudantes com os livros, ainda que eles não saibam ler, reforça o que Soares (2012) afirma sobre a importância

da existência de material de leitura, isto é, não adianta alfabetizar as crianças e não lhes proporcionar materiais impressos para leitura, dessa forma é fundamental a presença de bibliotecas com muitos livros, jornais e revistas.

Episódio 13 - Alimentação saudável.

A professora mostrou um slide que apresentava alguns *slides* com o novo vocabulário a ser estudado, que era vocabulário de partes do corpo humano, assim como apresentou o vocabulário relacionado aos alimentos, enfocando nos alimentos saudáveis. Aproveitando a oportunidade, apresentou uma pirâmide alimentar.

Após o intervalo, a professora apresentou outros *slides* que mostravam a relação do vocabulário estudado com a alimentação saudável. Para ilustrar a apresentação havia muitas imagens de comidas saudáveis e não saudáveis. À medida que a professora ia apresentando as imagens, os alunos iam identificando o que era bom e o que era ruim para a saúde.



Foto 19 - Estudante e professora interagindo com os *slides* sobre alimentação saudáveis e não saudáveis.

Discussão

O fato da professora contextualizar a alimentação saudável com a saúde possibilitava aos estudantes a compreensão da importância ao escolher comidas que beneficiariam sua saúde, para que começassem a ser mais vigilantes e seletivos quanto aos alimentos a serem consumidos.

Outro ponto positivo na explicação da professora consistiu no fato de ter selecionado a imagem de alimentos que estavam presentes no cotidiano de seus alunos, de forma que eles identificavam as imagens com facilidade por serem familiares a sua realidade não só no lanche da escola, como na alimentação de suas casas. Toda a atividade foi realizada em Libras.

Entendemos que a atividade poderia ser complementada de forma mais enriquecedora para a aprendizagem se houvesse recursos/condições de levar os alimentos para a sala de aula para que os alunos pudessem experimentar, como por exemplo: salada de frutas (laranja, melancia, banana, maçã).

Se a professora quisesse e tivesse tempo em seu planejamento de aula poderia ainda pedir aos pais que registrassem por meio de fotos o momento da alimentação da família, tirando fotos de momentos da família em uma refeição saudável e um outro momento em que estariam consumindo *fast-food*, como comida não saudável. E com isso, poderia fazer perguntas sobre a frequência do consumo desses alimentos, assim como comparar o que é melhor para a saúde e o que não é.

Episódio 14 – 24 de abril – Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais

O primeiro *slide* apresentado tinha escrito a palavra ontem e a professora perguntava o sinal e eles respondiam, para ilustrar o que os estudantes fizeram ontem a professora tinha foto deles que os pais enviaram, e na foto mostrava dois estudantes da turma juntos em um evento no dia anterior da aula. Aproveitando o contexto da época, a professora apresentou aos alunos que no dia 24/04 (ontem) havia sido comemorado o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais.

Em seguida, a professora entregou-lhes uma folha em branco e colocava a mão dos alunos e passava a canetinha por cima. Com auxílio da professora, eles recortaram as “mãozinhas” e colaram em um palito de picolé.

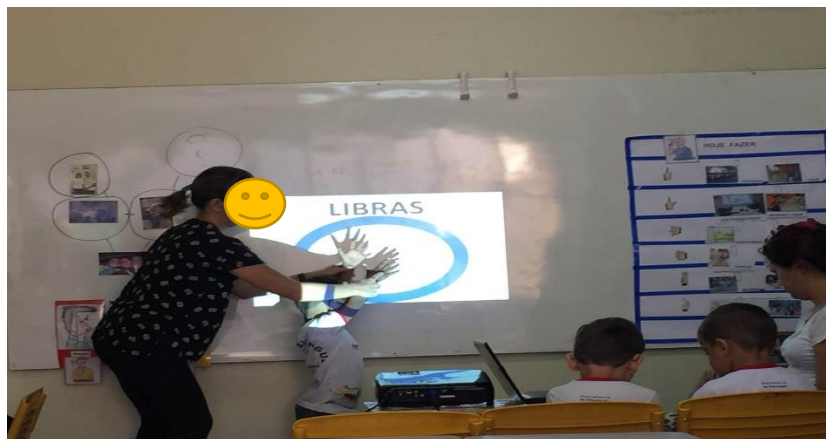


Foto 20 - Aula com uso de *slides* para explicar sobre o Dia Nacional da Libras

Discussão

Essa atividade foi uma das mais marcantes em nosso tempo de observação. A ideia que a professora teve de usar a luz do projetor para fazer sombra nas mãos, de forma que os alunos percebessem que a Libras era uma língua construída em um espaço visual e que é uma singularidade linguística dos surdos foi incrível.

Um aluno por vez teve a oportunidade de ter sua mão refletida na luz, de forma que representasse a língua de sinais. Foi uma proposta pedagógica que abordou a representação simbólica da língua de forma muito relevante e significativa.

Conforme afirmar Buzar (2010) a comunidade surda se organiza em torno da língua de sinais, e essa língua possibilita um sentimento de identificação grupal, uma identificação a partir das relações sociais. Da mesma forma, Skliar (2005) defende que por meio da língua de sinais os surdos conseguem constituir uma comunidade linguística, ainda que minoritária, não é um desvio da normalidade, como foi vista por muito tempo.

Dada a relevância do uso da língua de sinais que também compõe a identidade surda, foi muito pertinente a proposta desta atividade para contribuir com a construção da identidade surda dos alunos surdos dessa turma.

Episódio 15 – O que eu fiz ontem

A professora nos disse que tinha um contato direto com os pais de seus alunos por mensagem no telefone, e por esse meio ela pedia aos pais que enviassem nas segundas-feiras uma foto ou mensagem apresentando o que os alunos fizeram no final de semana.

Em um desses dias, nos quais trabalhava a atividade realizada em casa nos finais de semana, a professora dividiu o quadro branco em quatro partes e escreveu ontem e perguntou aos alunos o que cada um fez ontem, aluno por aluno foi tentando responder, alguns respondiam que tinham feito algo diferente da foto/mensagem enviada pelos pais. Ela foi mostrando a foto de cada um e desenhava no respectivo espaço que estava destinado a cada um de seus alunos no quadro. Após esse momento, a professora pediu que cada aluno fosse ao quadro e escrevesse seu nome embaixo de cada desenho.

Discussão

Nesse episódio, percebemos elementos que marcam o letramento ideológico conforme apresentado por Street (2014), visto que a professora aproxima a atividade de letramento escolar com o letramento familiar/cotidiano pois ao mostrar as fotos das vivências no fim de semana com a família o estudante consegue associar as experiências externas do convívio escolar com as tarefas propostas pela professora na sala de aula.

Além das evidências de letramento ideológico na referida atividade, verificamos a afirmação da identidade do aluno como sujeito dentro e fora da escola o que confirma os diversos papéis assumidos na sociedade em seus variados contextos. Conforme destaca Hall (*apud* Woodward, 2014, p.31) “não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo”.

Episódio 16 – Festa Junina

Como era mês de junho, a festa junina na escola se aproximava e a turma iria apresentar uma dança. Antes dos ensaios a professora mostrou imagens que ilustravam a música. Começou pelo slide e continuou com as plaquinhas. A professora colou as plaquinhas em sequência, de forma que à medida que ela apontasse, os alunos soubessem que coreografia fariam.

Foi uma aula destinada ao ensaio da música, a professora colocou a letra da música associada com fotos, imagens que se relacionassem com a letra que seria coreografada pelos

alunos. À medida que a música ia sendo cantada a imagem do slide ia mudando e os alunos iam coreografando. Os alunos rapidamente compreenderam a proposta e caíram na dança.



Foto 21 - Alunos de duas turmas diferentes ensaiando para a festa junina

Discussão

A proposta de dançar na festa junina foi genial, pois o fato de terem alunos surdos na turma não inviabilizaria a participação neste evento que tem uma marca cultural tão forte no país e que os surdos normalmente ficam de fora, marginalizados nessas celebrações. A dedicação da professora em organizar o ensaio, as roupas e as imagens fizeram toda diferença para que os surdos fossem incluídos, de fato, nessa festividade.

Nesse episódio, a professora propôs uma atividade que apresenta uma prática de letramento social e cultural, pois ainda que a escola seja uma agência responsável pelo letramento escolar não impede que ela relacione o conteúdo estudado nos livros e na escola com a realidade cultural do local, seja cidade ou do próprio país.

Destacamos ainda a criatividade da professora com a estratégia de ensaiar a coreografia por meio das imagens, indo ao encontro da concepção de identidade surda, que se destaca por apresentar uma percepção visual aguçada, conforme aponta Skliar (2005) a surdez é uma experiência visual e neste episódio fica muito evidente como a proposta da escola e da professora encontram-se afinadas com esta compreensão de identidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de minhas inquietações como professora de surdos e pesquisadora da área da surdez, assim como diante da necessidade de mais estudos e pesquisas a respeito do letramento no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, e mais do que isso a necessidade de compreender como a identidade surda e ouvinte vão sendo construídas no contexto escolar, a presente pesquisa buscou construir um olhar a respeito dos entrelaçamentos na prática pedagógica bilíngue para estudantes surdos nos quais letramentos e identidades convergem.

Ao analisar os dados, procuramos observar a inter-relação do letramento e a construção da identidade por meio das atividades propostas em sala de aula e da relação entre professora e alunos, assim como entre alunos e alunos.

No que tange ao letramento, observamos que, de uma maneira geral, as atividades pedagógicas propostas pela professora estavam alinhadas aos propósitos do letramento, uma vez que a professora procurava relacionar em sua prática pedagógica situações do contexto dos alunos, desde projetos a brincadeiras com o cotidiano e experiências vivenciadas por eles, de forma que o conteúdo se tornasse mais significativo para a turma.

Destacamos que a professora reconhecia a escola como agência de letramento escolar, que diz respeito ao ensino da cultura dominante dos letrados, além disso, em todo tempo, procurava integrar o letramento escolar com o letramento vernacular, isto é, a experiência que os alunos traziam e vivenciavam no contexto local, seja em casa ou no bairro, o cotidiano sempre estava contemplado de alguma forma na escola.

Dadas as singularidades dos estudantes surdos, a professora contemplava o letramento visual em suas aulas e isso contribuía com o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, os estudantes surdos que por serem muito visuais, ficavam muito atentos e observavam concentrados cada imagem que lhes era apresentada.

Observamos ainda que a professora costumava trabalhar com teatro nas aulas, e, ainda que o teatro em si não fizesse parte do cotidiano dos alunos fora da escola, estas atividades teatrais tornaram-se tão rotineiras que começaram a fazer parte da cultura dos alunos. Entendendo que, o teatro é uma atividade de letramento cultural que amplia o aparato de conhecimento dos alunos, assim como a experiência deles, visto que quando veem uma peça teatral, costumam a viver a realidade através dos personagens, percebemos nessas atividades,

o letramento cultural, ainda que considerado fora do letramento vernacular, integrava o letramento escolar apresentado naquela sala de aula.

Outra atividade interessante em prol da construção do letramento é a que diz respeito ao calendário, de forma que os estudantes compreendessem a sequência do tempo, dando ênfase nos dias de ontem, hoje e de amanhã, o que resulta no letramento cronológico, que é uma prática social para que os estudantes, sobretudo, os estudantes surdos se situem no tempo e no espaço.

No que se refere as questões identitárias presentes na turma em que a pesquisa foi desenvolvida, muitos questionamentos foram levantados, pois embora a turma seja heterogênea, isto é, cada sujeito com uma singularidade linguística e cultural, o trabalho pedagógico apresentado era voltado para uma turma homogênea, isto é, como se todos os alunos fossem surdos. O que aponta que a identidade priorizada neste contexto é a surda, sobrepujando a identidade ouvinte.

Diante disso, alguns questionamentos são levantados: até que ponto os estudantes surdos e ouvintes devem estar estudando em uma mesma sala de aula em que a primeira língua é a Libras e a cultura surda é a valorizada? Entendemos que os ouvintes devem sim aprender Libras, porém como segunda língua e não como primeira, assim como os surdos devem aprender a língua portuguesa como segunda língua e não como primeira.

Observamos ainda algumas fragilidades no que diz respeito ao modelo identitário que é referenciado nessa turma, pois percebemos que a diferença de identidade entre os alunos não é considerada, dessa forma questionamos se o ouvinte está sendo normatizado a partir do referencial surdo? Posto que nesta escola as normas são: saber Libras e possuir cultura surda.

À vista disso, reiteramos que ao longo das observações, percebemos que mesmo a turma apresentando toda essa heterogeneidade que foi apresentada, muitas vezes, a professora planejava e organizava suas estratégias pedagógicas e didáticas como se a turma fosse homogênea, isto é, como se todos estudantes fossem surdos, usuários da Libras e de uma cultura surda, uma vez que a identidade priorizada no contexto observado era a surda.

Em relação à prática pedagógica, acrescentaríamos mais elementos que contemplassem às diversidades linguísticas e identitárias presentes naquela turma, por exemplo, em uma das atividades a professora ao abordar o tema família, poderia enfatizar as diferenças que havia entre elas, destacando a primeira língua de cada família, se a língua portuguesa oral ou se a Libras, assim como apontando a singularidade da identidade surda e ouvinte. O que poderia contribuir com a formação da identidade surda e ouvinte dos estudantes. No entanto, a professora não fez referência a essas características. Poderia ainda,

reforçar elementos em relação à língua que cada pessoa da família usa para se comunicar e mostrando assim aos alunos que as línguas são um dos elementos que compõem a identidade dos sujeitos.

Para que a pluralidade linguística e cultural fosse contemplada nesse contexto, seria fundamental que as diferenças fossem reconhecidas e tratadas igualitariamente, mas entendemos que é um desafio dado o público diversificado, visto que há ouvintes e surdos na mesma turma, o que nos leva a questionar se a diferença linguística entre surdos e ouvintes não comprometeria o processo de aprendizagem dos ouvintes, será que surdos e ouvintes estudando juntos na mesma sala de aula, em que a Libras é a língua de ensino não prejudicaria a aquisição da língua portuguesa como primeira língua por parte dos ouvintes?

Questionamos ainda que, o fato dos ouvintes terem interesse em aprender Libras não significa que eles precisam estudar numa escola que a primeira língua seja a Libras. Nesse sentido, indagamos se os estudantes ouvintes presentes nesta turma observada se sentem pertencentes ao grupo? Ou ainda, se sentem que sua identidade ouvinte não é priorizada?

Os questionamentos levantados carecem de mais investigações que podem vir a ser respondidas em outras pesquisas. O fato da escola em que a esta pesquisa se desenvolve ser muito recente, apenas três anos, muitas questões ainda precisam e precisarão ser estudadas e investigadas.

Cabe destacar, o brilhante trabalho da professora, sua preocupação com as estratégias pedagógicas, visuais, identitárias e culturais, no que diz respeito à comunidade surda. Impressionou-nos o quanto ela é competente, criativa e pedagogicamente comprometida com o aprendizado dos estudantes. Ressaltamos ainda, o fato da professora ser filha de surdos o que contribui para que ela consiga compreender que há vários tipos de identidades, a saber, pessoas que falam em Libras, surdas e ouvintes, pessoas que falam língua oral, ouvintes e surdas.

Por outro lado, destaca-se a ausência de um trabalho voltado para a pluralidade linguística e de identidades da turma. A nossa reflexão é a respeito das diferentes identidades e sua necessidade de acolhimento e de espaço para se desenvolverem. Percebemos uma certa dificuldade de se colocar em prática o discurso e a teorização que temos sobre identidade.

Em suma, depreende-se que em contextos bilíngues nos quais tenham estudantes surdos e ouvintes, portanto, diferentes identidades, é preciso que as aulas adquiram um tom identitário e cultural, e que essas questões não podem mais passar despercebidas. Esta pesquisa vem ainda corroborar os estudos que apontam caminhos para a necessidade de se

considerar a pluralidade linguística e cultural dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes, não se deve priorizar um grupo de estudantes em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS

- BUZAR, E. A. S. **Fragmentos discursivos sobre aspectos da constituição identitária (bi-cultural) dos surdos: um estudo focal**. 2010. 97 p. Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, 2010.
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. 2015.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Curitiba: SEED, 2006. p.1-28. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf> Acesso em: 23 out., 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, S. F. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2527/1/2008_Sonia%20FDeOliveira.pdf> Acesso em: 22 out., 2016.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 2008. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.167-185.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21- 46, 2002.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SCHERP, P. P. Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 9, 2009. PUC Paraná. Anais. Curitiba, 2009. p. 3036-3047.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005..

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, R. A. **O letramento de alunos surdos para a vida**. 2012.194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10907/1/2012_RenataAntunesdeSouza.pdf> Acesso em 22 out.,2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.18-37.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

No contexto acadêmico, esta pesquisa é a primeira de outras que virão. Em breve, minha dissertação de mestrado será realizada sob os mesmos referenciais teóricos, identidade e letramento, mas o recorte teórico e público alvo diferentes. Pretendo investigar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com estudantes surdos do terceiro ano do ensino médio, com foco nos vestibulares. Acredito que, futuramente a tese do doutorado poderá investigar a construção de identidades em salas de aulas com estudantes surdos e ouvintes, a proposta surgiu ao longo desta pesquisa junto com minha orientadora.

Profissionalmente, há um ano conclui uma especialização em português como segunda língua para surdos e pretendo aliar essa especialização ao curso de Pedagogia para atuar com o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na SEEDF, onde atuo como professora há cinco anos.

Meus planos para o futuro são inúmeros, pretendo ainda, atuar com as políticas públicas voltadas para a educação especial, percebo que elas são mal geridas e isso reflete nos trabalhos das salas de aula. Como relatei no memorial, meu objetivo é ser útil e o meu desejo é que a minha profissão seja um instrumento, ou seja, que por meio dela além de me realizar profissionalmente eu possa contribuir, como já venho contribuindo, com a formação do próximo.

Não há nada melhor para um educador do que ver seus alunos progredindo e indo além dos limites que ele mesmo alcançou. Alegro-me muito ao ver meus alunos indo muito além do que eu fui.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista com a professora

- 1- Para você, qual é o maior desafio em atuar como professora em uma turma com estudantes surdos e ouvintes?
- 2- Quando você faz seu planejamento de aulas, você considera o fato de ter diferentes tipos de alunos: surdos, codas e ouvintes?
- 3- No que diz respeito ao letramento, você considera que as estratégias pedagógicas que você desenvolve seguem essa proposta?
- 4- Qual sua opinião a respeito da questão da identidade, considerando que na sua turma tem alunos surdos e ouvintes?
- 5- Como você procura trabalhar com essas questões: línguas diferentes, identidades específicas em uma mesma sala de aula?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE INTER-RELAÇÃO DE LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DO DISTRITO FEDERAL”**.

Nesta pesquisa discutiremos as questões relacionadas aos letramentos e as identidades nas práticas pedagógicas de uma turma de educação infantil de estudantes surdos, pretende-se investigar como esses processos se constroem e se inter-relacionam nas práticas pedagógicas, uma vez que a criança surda chega à escola sem língua e que a questão da identidade passa pela presença de um modelo ou um referencial. Esta pesquisa busca ainda construir um olhar sobre essa temática e os entrelaçamentos na prática pedagógica bilíngue para estudantes surdos nos quais letramentos e identidades convergem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue à participante pela pesquisadora Rayssa Oliveira Sousa, para que possa manifestar formalmente seu acordo em colaborar com o estudo. A professora terá contribuição específica, como vemos a seguir:

- Concessão de uma entrevista que será gravada em áudio.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado à sua participação seria ter alguma(s) das respostas concedidas na entrevista ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da publicação e em tempo hábil para eventuais considerações.

Quanto aos possíveis benefícios à participante deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca da formação docente e a possibilidade de revisão/reconstrução de sua prática por meio da leitura *das considerações que serão apresentadas neste trabalho*, que contará com a contribuição de cada participante.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato por telefone/whatsapp com: Rayssa Oliveira Sousa (61) 99975-1135 ou pelo e-mail: rayssa1909@gmail.com.

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Eu, _____,
CPF: _____, aceito conceder entrevista para o estudo, citado
acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.
